L'entrée dans l'écrit d'un public adulte à travers le document iconique

Marie-Estelle Decreau Rinaldi

▶ **To cite this version:**

Marie-Estelle Decreau Rinaldi. L'entrée dans l'écrit d'un public adulte à travers le document iconique. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02972318

HAL Id: dumas-02972318

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02972318

Submitted on 20 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L’entrée dans l’écrit d’un public adulte à travers le document iconique

Marie-Estelle
DECREAU
RINALDI

Sous la direction de Madame Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC - Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Langues étrangères
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

L’entrée dans l’écrit d’un public adulte à travers le document iconique

Marie-Estelle
DECREAU
RINALDI

Sous la direction de Madame Charlotte DEJEAN

UFR LLASIC - Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage & Langues étrangères
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire Madame Charlotte DEJEAN, pour ses lectures et conseils.

Un grand merci à toute l'équipe de l'association Frate formation conseil pour son accueil.

Je remercie également les stagiaires, qui malgré la canicule et certaines circonstances défavorables, se sont investis dans ce projet.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Marie-Estelle ……

NOM : RINALDI……

DATE : 20 août 2020……

Sommaire

Remerciements ... 3
Sommaire ... 5
Introduction ... 7
Partie 1 - Le contexte ... 9
CHAPITRE 1. Le cadre de la formation linguistique ... 10
1.1 Vers la création d'un contrat d'Intégration Républicaine ... 10
1.2 La formation linguistique du CIR ... 11
1.3 Le bilan de l'évolution de la formation ... 14
CHAPITRE 2. Le centre de formation ... 16
2.1 L'association Frate formation conseil ... 16
2.2 L'orientation pédagogique ... 16
2.3 L'équipe des formateurs ... 18
2.4 Une adaptation en continue ... 19
CHAPITRE 3. Les adultes migrants : un public hétérogène ... 20
3.1 Des parcours de vie ... 20
3.2 Des parcours d'apprentissage ... 21
CHAPITRE 4. Le choix du projet ... 25
4.1 L'orientation du projet ... 25
4.2 La problématique ... 25
4.3 Méthodologie ... 27
Partie 2 - Le cadre théorique ... 29
CHAPITRE 5. Des stagiaires, des besoins et des objectifs de formation ... 31
5.1 Les caractéristiques du public ... 31
5.2 Des besoins ... 33
CHAPITRE 6. L'accès à l'écrit contextualisé ... 37
6.1 D'une vision autonome de l'écrit à la littératie ... 37
6.2 La dimension cognitive des interactions entre usages oraux et écrits ... 40
6.3 La co-construction des compétences au niveau de la production d'écrits ... 43
CHAPITRE 7. L'accès à l'écrit par les genres de discours ... 46
7.1 Le genre de discours comme objet didactique ... 46
7.2 L'affiche, un document iconique multidimensionnel ... 47
Partie 3 - La mise en place du dispositif ... 52
CHAPITRE 8. La conception du projet ... 54
8.1 Présentation du dispositif ... 54
8.2 Les préconisations du cahier des charges et le public ... 57
8.3 Les objectifs de la formation ... 61
CHAPITRE 9. La production de l'affiche ... 67
9.1 Les activités de compréhension des écrits sociaux ... 67
9.2 Les activités de production des écrits sociaux ... 73
9.3 La difficile entrée dans l'écrit collaboratif ... 75
Chapitre 10. L'évaluation ... 78
10.1 Analyse des composantes pragmatique et compositionnelle ... 78
10.2 Évaluation des affiches et du projet par les stagiaires ... 81
Conclusion ... 87

Bibliographie 89
Sitographie 93
Sigles et abréviations utilisés 95
Table des annexes 97
Table des matières 125

Introduction

Mon expérience en tant que formatrice de langue étrangère a débuté en milieu associatif comme bénévole. Je n'avais alors suivi qu'un cursus en sciences de l'éducation qui était principalement basé sur les inégalités scolaires et la comparaison des systèmes éducatifs. M'intéressant à l'aspect culturel dans l'apprentissage, j'avais opté pour un sujet de mémoire portant sur la scolarisation des gens du voyage. J'ai pu découvrir la problématique de l'illettrisme des communautés de culture orale.

Lors de cette première expérience en tant que formatrice, je me suis trouvée face à des femmes d'origine algérienne ou marocaine entre 45 et 65 ans peu ou pas scolarisées. Ces dernières avaient des compétences orales suffisantes pour communiquer dans la vie quotidienne mais de grandes difficultés à l'écrit. Je me suis alors sentie limitée : d'une part je n'avais aucune connaissance en andragogie et d'autre part je n'avais pas pu bénéficier de formation en français langue étrangère.

Face à ce constat, je me suis inscrite en licence de formateurs en milieu professionnel puis en master de français langue étrangère. C'est dans le cadre de cette dernière formation que j'ai commencé à travailler à l'association FRATE formation conseil où j'ai également effectué mon stage. Les stagiaires concernés par ce projet de mémoire sont des migrants d'un niveau infra A1. Ils suivent des cours de Français Langue d'Intégration (FLI) proposés par l'Office de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) après avoir signé le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR). Il s'agit d'un public multiculturel, hétérogène et parfois peu ou pas scolarisé.

Les liens entre l'aspect culturel, le degré de scolarisation et les compétences à l'écrit m'ont interpellée. La didactique de l'écrit, notamment avec le public FLI, est un vaste champ où de nombreuses théories et pratiques se confrontent. Le formateur se trouve parfois désarçonné face aux lents progrès de ses stagiaires et ces barrières qui semblent parfois infranchissables pour d'autres apprenants.

La situation se complique lorsque l'enjeu de l'apprentissage du français devient pour l'apprenant un sésame pour obtenir une carte de résident ou la nationalité française. La performance devient la clé de tous les projets de vie mais comment être performant lorsqu'on n'a pas eu la chance de bénéficier des bases d'une scolarité dans son propre pays ?

L’approche de la langue du pays d’accueil doit, selon le CECRL, suivre une perspective actionnelle, c’est-à-dire que « l’usage de la langue y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et acteurs sociaux développent un ensemble de compétences générales, et notamment des compétences à communiquer langagièrement ». (CECRL, p15)

La question à la base de ce projet de mémoire est de mieux percevoir comment permettre à des stagiaires d’aborder l’écrit. Nous nous situerons ici dans l’optique des usages sociaux de l’écrit, ceux qui favorisent la compréhension de l’environnement immédiat des apprenants.

Aux vues du programme et du niveau débutant des stagiaires, nous avons choisi de leur proposer de créer des affiches portant sur des enjeux sociétaux. Ce projet vise à mieux percevoir la signification des différents éléments d’un support iconique et bien sûr de permettre à ces stagiaires de produire un écrit court sans se focaliser uniquement sur ce dernier. L’écrit ne peut faire sens que dans un contexte plus large.

La problématique consiste à percevoir comment favoriser l’entrée dans l’écrit d’un public adulte et hétérogène à travers la production d’un document iconique. Je fais l’hypothèse que les apprenants/acteurs ont un potentiel inexploité leur permettant d’accéder à une construction de sens des écrits sociaux par le biais d’un enrichissement mutuel de leurs différents parcours.

Partie 1

-

Le contexte

Chapitre 1. Le cadre de la formation linguistique

Les cours de français à destination des migrants désirant s'installer en France ont été pris en charge par des associations, des syndicats et des organisations politiques au début des années 1960 (Adami, 2012 : 12). L'offre de formation n'était pas institutionnalisée, les formateurs n'étaient pas des professionnels et la didactique du français langue étrangère ne prenait pas encore en compte les besoins de ce public. Les associations proposant ces formations sont toujours présentes aujourd 'hui, elles accueillent les migrants et leur enseignent le français quelles que soient leur situation (régulière ou irrégulière), leur date d'entrée sur le territoire ou les raisons de leur venue en France. En parallèle, nous allons voir que l'état français s'est peu à peu investi dans ces offres de formation destinées spécifiquement à certains migrants. Il s'agit des primo-arrivants, c'est-à-dire des étrangers adultes provenant de pays hors Union Européenne et qui arrivent en France pour la première fois et pour diverses raisons afin de s'y installer durablement. Il s'agit ici de mieux cerner l'évolution des nouvelles formations proposées par l'état.

1.1 Vers la création d'un contrat d'Intégration Républicaine

Le contrat d'Accueil et d'Intégration a été mis en place en 2003 à titre expérimental dans plusieurs régions puis s'est ensuite généralisé. Il s'agissait d'un engagement mutuel entre l'État et la personne étrangère afin de faciliter l'intégration de cette dernière. L'État s'engage à assurer gratuitement une journée de formation civique et une formation linguistique aux candidats qui n'auraient pas atteint un niveau de langue équivalent an Diplôme Initial de la Langue Française (DILF) ; l'étranger s'engage à respecter la culture du pays d'accueil et de suivre avec assiduité la formation linguistique obligatoire. Ce contrat a institutionnalisé les conditions d'accès à la nationalité française.

L'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (désormais OFII) est l'organisme qui gère la mise en œuvre de ce contrat et devient en 2009, l'unique opérateur de l'accompagnement des étrangers sous la tutelle de la Direction Générale des Étrangers de France.

Le 7 mars 2016, le CAI laisse place au CIR (Contrat d'Intégration Républicaine) qui propose également des formations linguistiques et civiques mais avec des modalités et des conditions différentes. En 2018, une nouvelle réforme a encore durci les conditions

d'accès à la nationalité française. Pour ce faire, l'OFII a lancé trois nouveaux marchés : un pour une formation civique de quatre jours, un autre pour une formation civique comprenant une nouvelle mallette pédagogique interactive et pour finir un dernier portant sur la formation linguistique.

1.2 La formation linguistique du CIR

La formation linguistique du CIR a évolué entre 2016 et 2019 par rapport au nombre d'heures de formation proposé et à la moyenne nécessaire au test linguistique pour obtenir une attestation d'un niveau A1 de l'OFII. De plus, de nouveaux tests de français pour obtenir la carte de séjour ou la nationalité sont venus remplacer le DILF et le DELF. Nous allons décrire ces changements.

1.2.1 Les tests de l'OFII

À partir de 2016, les étrangers en situation régulière qui vivent en France depuis moins de cinq ans et qui désirent s'y installer sont convoqués à l'OFII. Ces derniers vont signer le CIR. Leur compétences linguistiques (en compréhension et production orales et écrites) sont évaluées grâce à un test initial. Pour obtenir une attestation d'un niveau A1, les signataires du CIR doivent obtenir 31/ 50 à l'écrit et 76/100 en ajoutant les notes de l'oral et de l'écrit. Seules les personnes n'ayant pas obtenu le niveau A1 ont l'obligation de suivre cette formation.

Avec la nouvelle réforme de 2018, les scores à obtenir au test écrit passent de 31 à 35/100 afin de bénéficier d'une attestation de l'OFII d'un niveau A1. De plus, les parcours de formation se sont diversifiés afin de répondre aux besoins hétérogènes du public. Les anciens parcours étaient de 50, 100 ou 200 heures en fonction des besoins des stagiaires, désormais il existe quatre parcours : 600, 400, 200 ou 100 heures. Le parcours de 600 heures a été mis en place pour des personnes qui n'ont pas été scolarisées dans leur pays (des non lecteurs/non scripteurs) et qui n'ont pas de connaissance à l'oral en français. Celui de 400 heures est destiné aux personnes qui ont été peu scolarisées mais qui ont des connaissances en français oral. Ceux des 200 et 100 heures inclus des personnes qui ont souvent été scolarisés au moins jusqu'au secondaire dans leur pays et qui s'expriment un minimum en français.

S'il y avait une réelle volonté dans ces nouveaux parcours de niveau A1 de prendre en compte l'hétérogénéité du public et particulièrement une prise de conscience des besoins des non lecteurs non scripteurs, l'objectif n'est que partiellement atteint. Les

stagiaires étant évalués sur une note totale correspondant à la somme de l'oral et de l'écrit, un francophone par exemple n'ayant pas été scolarisé peut se retrouver dans un groupe de 200 heures alors qu'un stagiaire ayant réalisé un cursus universitaire mais n'ayant jamais été confronté à la langue cible sera lui placé (dû à sa note total (0/100) dans un groupe de non lecteur non scripteur [1]. Or, sur le du terrain, nous observons qu'il y a une tendance à ce que le non lecteur non scripteur ne puisse pas en seulement 200 heures atteindre les objectifs de l'écrit alors que celui qui a suivi une formation dans le supérieur s'ennuie dans le groupe de 600 heures.

1.2.2 Des tests de l'OFII au Test d'Évaluation de Français (TEF)

Outre le test initial, les stagiaires doivent passer un test intermédiaire à mi-parcours de leur formation puis un test final. S'ils réussissent leur test intermédiaire, ils arrêtent leur formation ; dans le cas inverse ils doivent faire la totalité de leurs heures. Si les stagiaires réussissent leur test d'un niveau A1 au test intermédiaire ou final à la suite de leur formation, une formation non obligatoire d'un niveau A2 leur sera proposée [2]. Les tests oraux et écrits de l'OFII font partie de la mallette du formateur. Ils avaient tendance à être de type scolaire avec notamment des descriptions d'images mais viennent d'être remplacés par de nouveaux plus adaptés à une perspective actionnelle avec plus de tâches indispensables à la vie quotidienne ou professionnelle comme écrire un mail pour prendre un rendez-vous ou s'excuser d'un retard. Ces tests sont préparés en cours par le biais notamment d'évaluations blanches. Grâce à ces tests, la progression des stagiaires peut être évaluée statistiquement, le test écrit est celui qui pose le plus de difficultés. L'investissement et l'assiduité à la formation sont les principaux facteurs pris en compte dans le dossier du stagiaire.

Depuis le nouveau marché (la réforme 2018 mise en place en 2019), les stagiaires ont la possibilité de passer gratuitement le Test d'Évaluation du Français (TEF) proposé par la Chambre de Commerce et de l'Industrie (la CCI). Il est important de signaler que depuis janvier 2020, les stagiaires sont désormais contraints à passer une épreuve d'expression écrite pour le TEF naturalisation alors qu'auparavant seule une épreuve orale était

---

[1] Entretien avec Mariela de Ferrari réalisé le 5 juin 2019 par Sylvie Liziard, avec la collaboration de Marie-Christine Fougerouse (p.188). http://gerflint.fr/Base/France13/entretien.pdf

[2] Site du ministère de l'intérieur. [2019]. Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France. https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique

présente. Ce qui peut traduire une volonté de diminuer le nombre de candidats potentiels à la naturalisation.

L'obtention du TEF carte résident vise à valider un niveau A2 nécessaire pour obtenir une carte résident renouvelable tous les 10 ans, alors que la réussite au TEF naturalisation d'un niveau B1 est une des conditions pour demander la nationalité française. Ces tests représentent donc un enjeu très important pour les stagiaires et les compétences évaluées sont différentes de celles présentes dans les tests de l'OFII.

Le TEF se compose de 5 parties : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite et des exercices portant sur le lexique et la structure. Le fait que les épreuves de lexique et structure, de compréhension orale et écrite se déroulent sur un ordinateur ne facilite pas la tâche des stagiaires ayant des difficultés à l'écrit.

Seules les épreuves d'expression orale (EO) et expression écrite (EE) ne sont pas proposées sous forme de QCM. Il y est demandé aux candidats d'exprimer leur point de vue et de le justifier pour la partie expression écrite et d'argumenter et de convaincre pour l'épreuve d'expression orale.

En fin de formation, les formateurs ont l'obligation de proposer le TEF gratuit aux stagiaires qui ont réussi le test de niveau A1 de l'OFII.

1.2.3 De la charpente aux référentiels

Entre les deux marchés du dispositif de l'OFII (le marché F16 de 2016-2018 et le marché F19 de 2019-2021), la formation linguistique a considérablement évolué.

Lors du marché F16, le dispositif s'appuyait sur « une charpente » créée en 2016 par le CIEP (le Centre international d'études pédagogiques). Elle représentait les fondations pédagogiques sur lesquelles le formateur devait se baser pour décliner ses séquences, séances et ses périodes de formation. On y trouvait les thèmes à aborder qui sont la vie pratique, la vie publique et la vie professionnelle. Outre cette « charpente », le résumé des déroulés types par séances (élaboré également par le CIEP) était fourni aux formateurs. Il était composé d'un tableau où étaient présentées 58 séances d'une durée de 3h30 chacune dans un ordre défini. Pour chaque séance, le CIEP présentait les objectifs pédagogiques, le contenu, les modalités pédagogiques et les supports et outils à utiliser. L'ordre (en spirale) des séances était à respecter ainsi que le contenu et leur objectif pédagogique mais les modalités, les supports et les outils étaient donnés à titre d'exemples. Certaines séances dites « de remédiation » étaient prévues dans ce déroulé, elles visaient à travailler plus en

profondeur certains thèmes comme ceux liés à la laïcité, à l'égalité filles/garçons et hommes/femmes (ces thèmes correspondaient à des besoins observés par les concepteurs de ce déroulé pour ce public). Or, dans les centres de formation comme l'association FRATE formation conseil, les possibilités d'entrées et sorties permanentes ainsi que l'incorporation de stagiaires qui n'ont pas fini leur parcours dans de nouveaux groupes ne facilitent pas le suivi de ce déroulé.

Si le marché F16 était très cadré, les nouveaux référentiels des compétences orales et écrites du marché F19 laissent plus de liberté pédagogique aux formateurs au niveau du contenu de la formation. Le résumé des déroulés types n'est plus qu'un cadre de référence, le formateur n'a plus à suivre les séances si scrupuleusement. Il est d'ailleurs demandé aux formateurs dans ce nouveau dispositif de prendre de la hauteur par rapport à des séances qui étaient très « terre à terre ». Deux groupes d'experts ont été réunis pour la conception des référentiels et ce travail a été suivi par la DAAEN et l'OFII. Le référentiel oral a été conçu par Sophie de Abreu, Mathias van der Meulen avec la participation d'Agnès Foyer et Valérie Lemeunier, le référentiel écrit a été conçu par Blandine Forzy, Marie Laparade, Dominique Levet, Danielle Macre et Mathias Van der Meulen. La conception-coordination a été réalisée par Mariela De Ferrari. Les référentiels intègrent l'ancienne charpente.

La démarche pédagogique est toujours actionnelle, l'objectif est de considérer le stagiaire comme un acteur social qui doit réussir à trouver des repères et agir dans sa nouvelle société. Les documents authentiques issus de l'environnement de l'apprenant sont nécessaires pour atteindre les objectifs de la formation. La langue n'est pas considérée comme un objet à apprendre mais comme un moyen d'atteindre une certaine autonomie.

Les modalités d'animation sont très cadrées. Le cahier des charges du marché F19 stipule que 20% du temps doit consister en des mises en situation par le biais d'interventions extérieures ou de sorties pédagogiques et qu'au moins 10% doit être voué à des mises en situations à partir de ressources numériques. L'objectif est bien entendu de sortir du « cadre scolaire » et de favoriser l'autonomie des stagiaires en les laissant se confronter à leur environnement extérieur.

Pour ce qui est de l'organisation pédagogique, le travail en îlot est désormais plus que conseillé afin de privilégier les interactions et l'autonomie des stagiaires.

1.3 Le bilan de l'évolution de la formation

Il est nécessaire de tenir compte, en tant que formateur du cadre dans lequel les activités pédagogiques doivent être pensées. Nous avons vu que l'OFII a établi un contenu de

formation ainsi qu'un environnement de travail dans lequel les stagiaires doivent trouver une autonomie. Toute l'offre de formation est donc très réglementée et contrôlée. Cet état de fait est récent puisque « Leclercq (2010, 2011, 2012), dans ces travaux pionniers […], montre bien que les dispositifs de formation linguistique mis en place jusqu'aux années 1980 le sont encore dans une sorte de désordre et d'éparpillement ». (Adami, 2012 :15).

Le durcissement des règles d'accès à la nationalité avec le nécessité d'obtenir un niveau B1 à l'écrit ainsi que les différentes modalités de gestion de classe conduit à un rapport à l'apprentissage transformé.

Chapitre 2. Le centre de formation

2.1 L'association Frate formation conseil

Tous les trois ans un nouveau dispositif est mis en place par l'OFII. FRATE Formation Conseil est l'opérateur qui a été choisi parmi d'autres pour la seconde fois afin de répondre à cette demande.

Il s'agit d'une association créée en 1972 et qui dès sa création avait comme objectif de faciliter l'intégration des travailleurs étrangers en proposant des cours de français langue étrangère et de savoir de base. Localisée initialement à Besançon, elle a ouvert des centres dans l'ensemble de la Franche-Comté, en Rhône-Alpes, en Bourgogne et en Alsace. Le centre où j'effectue ce stage est à Dijon.

L'équipe opérationnelle comprend une directrice au niveau national, une responsable Comptabilité et RH, une responsable administrative et une responsable administrative adjointe. Il y a également quatre responsables Territoriaux : celui Sud Franche-Comté, celle du Nord Franche-Comté / Alsace, celui du Auvergne-Rhône-Alpes et de Bourgogne, d'une responsable qualité et d'une responsable pédagogique.

L'association est très unie dans les valeurs qu'elle prône [3]. Un fort lien se crée au niveau national entre les différents territoires via à une plateforme commune accessible à tous : les expériences, les documents, les travaux sont mis à disposition de tous. Des réunions ont lieu régulièrement et sont l'occasion de mettre en contact ceux qui travaillent pour la FRATE.

Le centre de Dijon où j'effectue mon stage se développe depuis le nouveau marché obtenu, le nombre d'apprenants et de formateurs a augmenté en conséquence. Cette équipe compte la responsable territoriale et pédagogique, dix-sept formateurs. Cette équipe est mobile, les formateurs peuvent se déplacer dans toute la Bourgogne. Un temps plein correspond à quatre jours de face à face pour un jour de préparation.

2.2 L'orientation pédagogique

Forte d'une longue expérience dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, l'association a développé ses ressources et continue régulièrement à s'informer. Elle possède une plateforme Claroline où sont entre autres mis en commun les ressources

[3] Site de l'association Frate formation conseil. Notre histoire et nos valeurs – FRATE Formation – Conseil. http://frateformation.net/organisme/notre-histoire-et-nos-valeurs/

et les outils utilisés par les formateurs et des aides pédagogiques.

Les formateurs se réunissent lors des réunions de coordination pédagogique trimestrielles où un représentant de l'OFII est invité. Lors de ces réunions, des bilans sont réalisés et les démarches pédagogiques à adopter dans le contexte du dispositif de l'OFII sont rappelées ; de plus, les formateurs participent à des ateliers organisés par la responsable pédagogique afin d'améliorer leur pratique. Le cadre dans lequel l'apprentissage des compétences orales et écrites doit être travaillé est rappelé aux formateurs.

Il s'agit entre autres des travaux de M. de Ferrari sur l'apprentissage de l'écrit, auteur dont le CIEP s'est inspiré pour créer la charpente et qui a également coordonné les deux référentiels du nouveau dispositif de l'OFII. La méthode dont s'inspire l'association est globale, le formateur doit suivre cette méthode ainsi que connaître et adapter le contenu des différences étapes de l'apprentissage de l'écrit (décrites dans le nouveau cadre référentiel de l'écrit du marché F19) qui sont les étapes « découverte », « exploration », « appropriation », « consolidation », « généralisation » (M. de Ferrari [4]).

Toutes les étapes de l'apprentissage de l'écrit sont pensées et pour un parcours de 600 heures, 80% des cours doivent être basées sur des compétences orales et 20% sur des compétences écrites ; pour un parcours de 200 heures le taux de pourcentage d'oral diminue pour laisser plus de place au développement des compétences écrites. Ce qui demande aux formateurs une prise de recul par rapport à la formation scolaire qu'ils ont reçue et une adaptation permanente aux différents niveaux de leurs groupes. La FRATE a également la responsabilité de former des bénévoles d'associations locales qui viennent dans les centres de formation pour connaître les bases de l'enseignement du français (par exemple le CECRL et son approche) et organise des conférences comme la dernière intitulée « Comment enseigner le français aux adultes migrants quand on est bénévole ? Outre les formateurs de la Frate, Mathias van der Meulen [5] (un ingénieur pédagogique) présente également les méthodes retenues d'acquisition de la lecture et l'écriture à l'âge adulte. Les bénévoles participent à cette occasion à des ateliers.

L'approche actionnelle correspond à celle du CECRL. Les activités des stagiaires doivent se réaliser à partir de documents authentiques et doivent faire sens pour eux dans leur environnement proche.

---

[4] Programme alpha b. Compte rendu de la formation « Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte » Animée par Mariela de Ferrari
https://www.programmealphab.org/sites/default/files/CR_lecture_ecriture_adultes_en_ligne.pdf

[5] Site de l'association Frate formation conseil. CONFÉRENCE : COMMENT ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ADULTES MIGRANTS QUAND ON EST BÉNÉVOLE ? http://frateformation.net/frate/5135/

2.3 L'équipe des formateurs

L'équipe compte douze formateurs sur Dijon et six autres qui travaillent dans d'autres villes de Bourgogne. Elle est composée de cinq « anciens formateurs » mais les autres ont intégré l'équipe il y a moins de deux ans (il s'agit de leur première expérience en tant qu'enseignant de FLE). Il s'agit globalement d'une équipe jeune.

Le formateur se trouve dépourvu à ces débuts (et par la suite) face aux différentes attentes du public et de la formation linguistique en elle-même. Comme nous l'avons perçu dans la description du cahier des charges de l'OFII, cette formation est très exigeante au niveau de son ingénierie mais également de son contenu.

La première difficulté est la prise en charge des apprenants non scripteurs ou peu scolarisés comme le rappelle H. Adami (2012 : 22) « le niveau de scolarisation acquis par les migrants dans leur pays d'origine constitue un élément déterminant dans le processus d'apprentissage/acquisition ». Certains formateurs n'ont pas été formés pour intervenir dans ce cadre et doivent également adapter la formation à d'autres stagiaires ayant effectué des parcours universitaires (et dont les attentes relèveraient plus du FLE). Le partage des ressources et des idées est très fréquent, tous les formateurs essaient de créer des ressources au plus proche des besoins des stagiaires. Hormis certains manuels tels que « Ma clé Alpha », « Au boulot ! » et « Trait d'Union » par exemple, la plupart des autres manuels ne correspondent pas aux compétences à travailler dans la « charpente » CIEP et ne sont pas adaptés au niveau en français de certains stagiaires. La préparation des séances demande beaucoup de temps.

H. Adami (2012 : 28) précise également que le français langue étrangère en lui-même ne suffit pas à la prise en charge des stagiaires peu scolarisés. Il mentionne les travaux de V. Leclercq (2007) lorsqu'il affirme que « la formation linguistique des migrants est fortement ancrée dans un autre domaine disciplinaire : les sciences de l'éducation et de la formation, et notamment de la formation de base ». La deuxième difficulté est bien le fait que dans les groupes de stagiaires de niveau infra A1, lorsque le formateur aborde les données chiffrées, il réalise que certains stagiaires ne savent pas faire de simples additions, tandis que l'utilisation d'un ordinateur est une réelle découverte pour d'autres.

La troisième difficulté est que le formateur peut être également désorienté lorsqu'il doit aborder des thèmes plus ancrés dans le théorique comme les élections ou encore la liberté de déplacement. Il ne peut trouver des ressources dans les manuels et passe beaucoup de temps sur internet. Il finit par créer ses propres ressources qu'il essaie d'adapter aux

différents profils des apprenants. C'est ainsi que « les formateurs professionnels intervenant dans ce domaine ont la particularité de n'être pas seulement des didacticiens. Leur domaine d'intervention est également celui du travail social, de l'insertion ou de l'ingénierie de la formation » Adami, 2012 : 31). Il peut arriver qu'un stagiaire demande des conseils suite à des problèmes de logement, de factures, de scolarisation de ses enfants, etc.). Le formateur est donc lui aussi confronté à tous les domaines relatifs à l'intégration.
Au niveau pédagogique, il contrôle les heures de chaque stagiaire pour lui faire passer son test intermédiaire et finale, récupère et s'occupe des justificatifs des absences, gère les émargements en fin de mois et constitue les dossiers de fin de parcours, etc. Parmi les formateurs, une personne fait passer les tests initiaux à l'OFII et place les nouveaux stagiaires dans des groupes, d'autres sont évaluateurs pour les tests oraux du TEF. Les formateurs, outre la partie enseignement, ont une charge administrative importante.
Les formateurs sont particulièrement motivés, ils apprécient ce public en général docile et avenant, ils s'y attachent parfois. Toutefois la charge émotionnelle peut être importante et le découragement par rapport aux lents progrès de certains stagiaires peu ou pas scolarisés survient parfois. L'équipe enseignante est très solidaire et s'entraide lors de difficultés rencontrées.

2.4 Une adaptation en continue

La formation linguistique a évolué. Elle s'est uniformisée et s'inscrit désormais dans un cadre exigeant. Elle a été conçue à partir du contenu du CECRL pour un public ayant un niveau A1.1 à B1.

Le contenu, la méthodologie, l'orientation pédagogique et les modalités de gestion de groupe sont accessibles notamment grâce à une mallette pédagogique et dans le livret du formateur.

L'association parle de « français de survie ». Il s'agit de préparer le stagiaire à agir le plus rapidement possible dans sa nouvelle société d'accueil. Toutes activités doivent faire sens dans le cadre de cette approche.

Chapitre 3. Les adultes migrants : un public hétérogène

Le public concerné par ce projet est composé de quatorze adultes qui sont arrivés en France depuis moins de cinq ans, c'est-à-dire des primo-arrivants[6]. Leur niveau de français a été évalué par des tests initiaux effectués lors de la signature de leur Contrat d'Intégration Républicaine. Ils ont tous un niveau infra A1 et sont donc débutants en français. Nous chercherons ici à mieux définir ces personnes en tant qu'individus qui ont des parcours de vie variés mais également en tant qu'apprenants qui peuvent avoir des parcours d'apprentissage également très différents. L'objectif sera alors de faire un état des lieux des difficultés qu'ils peuvent rencontrer à partir des tests de l'OFII et cela particulièrement à l'écrit.

3.1 Des parcours de vie

Certaines personnes ont des statuts différents, certaines sont des réfugiés ou des demandeurs d'asile alors que les autres se sont installées en France pour des raisons économiques ou familiales. Les réfugiés sont des personnes qui ne peuvent pas retourner dans leur pays d'origine car elles risquent des persécutions alors que les demandeurs d'asile ont déposé un dossier auprès de l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides) pour une protection mais contrairement aux réfugiés leur dossier est toujours en cours d'examen. Quelle que soit la raison de leur venue en France, tous les stagiaires du CIR sont en situation d'exil ; ils doivent faire face à des difficultés relatives à l'usage de la langue cible, à l'intégration sociale, culturelle et professionnelle dans le pays d'accueil.

Le choix de quitter leur pays est souvent douloureux et la période d'adaptation dans leur nouveau pays n'est pas évidente. Beaucoup d'apprenants sont en France depuis deux, trois, quatre ans et font face à des problèmes familiaux, de santé, de logement, etc. La plupart d'entre eux cherchent un travail (seule une personne âgée ne souhaite pas travailler) alors que d'autres travaillent déjà à mi-temps le matin ou le soir, avant ou après les cours de français. Nous rejoignons ici, dans le cadre de notre public, M. Tuovenin (2019 : 18) pour qui « une des difficultés de l'enseignement des migrants est leur condition instable, aussi bien physiquement que psychiquement ». Cependant, les stagiaires du CIR cherchent dans

[6] Appel à projets 2019 Programme 104-action 12 Actions d'accompagnement des primo-arrivants en situation régulière - Cahier des charges : https://www.prefectures-regions.gouv.fr/ile-de-france/content/download/55064/363517/file/Cahier%20des%20charges%202019.pdf

leur grande majorité à réussir les projets qu'ils se sont fixés et sont volontaires et motivés. Il s'agit d'un public très demandeur lors des cours de français qui n'hésite pas à exprimer ses besoins très variés.

Ce public est également multiculturel. Dans le groupe de stagiaires, nous comptabilisons dix nationalités différentes (afghane, syrienne, kosovar, tunisienne, soudanaise, chinoise, libyenne, marocaine, turque et nigérienne). Certains d'entre eux ont vécu dans d'autres pays européens comme l'Espagne ou l'Allemagne, d'autres ont déjà voyagés dans d'autres pays et en France. Nombreux sont ceux qui ont donc déjà été confrontés à de multiples cultures. Comme le signale H. Adami (2011 :7) en citant D. Cuche (2001) « ce qui se déplace, en réalité, ce sont des individus ; et ces individus, du fait de leur migration, sont menés à évoluer ». Il est très courant en cours de voir des personnes de différents pays communiquer entre eux en différentes langues, certains sont plurilingues. Ils n'ont donc plus qu'une seule culture relative à celle du pays d'origine, au contraire, ils ont une richesse culturelle qu'il est nécessaire de prendre en compte et qui est toujours susceptible d'évoluer. C'est la raison pour laquelle, nombreux sont les chercheurs qui préfèrent analyser la biographie des individus que la culture qui est sensée les représenter. Des personnes d'un même pays peut avoir connu des expériences très diverses alors que d'autres d'origines différentes peuvent avoir beaucoup d'intérêts communs (comme le fait d'être une mère isolée dans un pays étranger ou encore avoir des problèmes de logement).

3.2 Des parcours d'apprentissage

Nous allons nous appuyer dans un premier temps sur les résultats aux tests initiaux de français obtenus par les stagiaires participant à ce projet puis sur les renseignements concernant leur niveau de scolarité que ces derniers ont fourni lors de l'entretien à l'OFII.

3.2.1 Les données

Les tests écrits et oraux ont été réalisés lors de la signature du CIR. Nous verrons que ces données sont à prendre avec précaution.

Nom des stagiaires	Niveau de scolarisation	Compétences écrites au test initial			Compétences orales au test initial Notée sur 50
		Compréhension Notée sur 25	Production Notée sur 25	Total Noté sur 50	
Cad	Primaire	15	5	20	11,5

Gedj	Bac+2	11	4	15	5,5
Ben	Jamais scolarisé	11	5	16	2
Dav	Secondaire	21	5	26	22,5
Fad	Collège	7	7	14	16,5
Pali	Jamais scolarisé	12	5	17	29,5
Idje	Collège	9	5	14	29,5
Lin	Université	23	12	35	2
Hort	Secondaire	0	4	4	21,5
Ali	Jamais scolarisé	0	1	1	25
Mat	Collège	7	7	14	29
Eva	Lycée	17	4	21	1,5
Ked	Collège	15	5	20	6,5
Pat	Jamais scolarisé	7	4	11	0

Tableau 1: Le niveau de scolarité et les résultats au test initial des stagiaires

Il est nécessaire de considérer les remarques ci-dessous avant d'interpréter les données. En effet, les tests ne sont jamais neutres et la compréhension de certaines consignes écrites peut poser des problèmes à certains stagiaires (elles ne sont pas lues oralement). De plus, le temps donné pour compléter le test écrit est seulement de vingt minutes. La composition des tests est la suivante :

- La compréhension écrite correspond à des exercices de type : relier des images à des mots qui les représentent, et des QCM portant sur des courriers administratifs.
- La production écrite est composée de trois activités : la première est un formulaire à remplir portant sur l'identité du stagiaire (nom, prénom, etc.), la deuxième consiste à décrire une image et la troisième consiste à écrire un court message.
- La compréhension orale et écrite porte sur vingt-cinq questions dont certaines font références plus à la connaissance de faits culturels qu'à l'utilisation de la langue française. Il n'est pas toujours facile de différencier ce qui relève de la compréhension ou de la production, puisque les stagiaires peuvent comprendre une question et n'être pas capable d'y répondre par manque de connaissance sur les faits culturels sur lesquels elle porte.

3.2.2 Le niveau des stagiaires et l'entrée dans l'écrit

Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons à l'entrée dans l'écrit, le niveau de scolarisation des stagiaires semble être un point essentiel du point de vue institutionnel. D'ailleurs selon M.de Ferrari (2008 : 3), « dans la formation linguistique à visée d'insertion, les publics sont nommés dans les termes d'« alpha » et de « FLE » en fonction de leur scolarisation ou de leur absence de scolarisation ». Nous remarquons ici que le score le plus bas en compétences écrites est égal à 1 (une personne qui n'a jamais été scolarisée) alors que le score le plus élevé est égal à 35 (une personne qui a suivi un cursus universitaire). Toutefois deux stagiaires non scolarisés ont réussi à obtenir une note totale à l'écrit supérieure à 15/50.

Les difficultés à l'écrit ne sont pas uniquement liées au degré de scolarisation, C. Bagna & al. (2017 : 413) différencient plusieurs profils d'apprenants qui sont en difficulté à l'écrit :

- « Les apprenants qui ont une L1 sans système d'écriture
- Les apprenants qui ont une L1 avec un système d'écriture qui n'est pas acquis faute de scolarisation ou pour d'autres raisons
- Les apprenants qui ont jusqu'à trois ans de scolarisation
- Les apprenants qui ont été scolarisés mais qui ont un système d'écriture autre que le latin
- Les apprenants faiblement alphabétisés dans la L2 indépendamment du système d'écriture de la L1 ou du premier langage dans lequel ils ont acquis l'alphabétisation. » (Traduction personnelle)

C'est ainsi que dans le groupe concerné, un stagiaire a dit qu'il n'a jamais réussi à apprendre à écrire enfant et que « quelque chose n'allait pas dans sa tête » alors que d'autres stagiaires qui ont un alphabet non latin et qui écrivent dans leur langue n'arrivent pas à accéder à l'écrit en alphabet latin.

Un autre point à prendre en compte est le fait que le niveau de scolarisation déclaré par les stagiaires dans leur pays d'origine ne correspond aux normes, contenus, modalités de la culture scolaire française. Certaines scolarisations ont été vécues en discontinue du fait de guerres par exemple. Par ailleurs, certains systèmes éducatifs étrangers peuvent s'appuyer principalement sur l'oral (la place de l'écrit étant, au contraire, très importante dans la culture scolaire française).

Nous considérerons la non scolarisation comme un facteur important pour expliquer les difficultés d'accès à l'écrit dans un contexte d'intégration linguistique mais d'autres stagiaires scolarisés dans leur pays seront également concernés par ce projet.

3.2.3 Les composantes orales et écrites

Si nous observons les résultats des stagiaires aux tests initiaux, nous constatons de fortes disparités.

Les compétences orales oscillent entre 0 et 29,5/50. Toutefois, nous remarquons que les stagiaires de ce groupe comme des autres groupes progressent très rapidement à l'oral au fur et à mesure des cours. La grande majorité des stagiaires de l'association obtiennent au moins la moyenne au test final à l'oral.

Les scores en compétences écrites sont plus à nuancer. La compréhension écrite oscille entre 0 et 23/25 avec huit stagiaires sur quatorze qui obtiennent entre 11 et 23. Là encore, le repérage de mots dans un court texte à l'aide d'un QCM s'acquiert au cours de la formation assez rapidement et les résultats au test final sont globalement positifs. La production écrite est celle qui questionne le plus. Les stagiaires obtiennent dans leur grande majorité entre 1 à 5/25 ce qui correspond à l'activité où ils remplissent un formulaire avec leur prénom, nom, adresse. Toutefois, écrire des mots ou des phrases dans les autres activités de production écrite n'est réalisable que pour trois stagiaires dans ce groupe. Accéder à l'écrit en tant que moyen de communication est un long très long processus et comprendre un texte ou en produire est un objectif qui n'est pas atteint pour certains stagiaires de ce niveau en fin de formation.

Chapitre 4. Le choix du projet

4.1 L'orientation du projet

J'ai commencé à travailler en tant que formatrice FLE à l'association Frate un an avant d'y effectuer mon stage de master. J'ai pu à cette occasion me former auprès de mes collègues et de la responsable pédagogique qui est devenue par la suite ma tutrice. Je me suis alors rendu compte que les méthodes « miracles » n'existaient pas face à un public hétérogène et multiculturel d'un niveau infra A1 et que toute l'équipe était toujours à la recherche de solutions pour améliorer ses pratiques.

Le cadre dans lequel s'effectue la formation linguistique est celle du Contrat d'Intégration Républicaine. Le terrain est donc fortement institutionnalisé puisqu'il correspond à celui des prestataires qui ont répondu au cahier des charges de l'OFII. Les stagiaires ont quant à eux, l'obligation de suivre cette longue formation parsemée de tests à laquelle ils se raccrochent pour s'intégrer. Entre formation certificative (peu adaptée à un public non lecteur/non scripteur) et formative (à visée intégrative), le formateur tente de trouver des réponses aux difficultés d'apprentissage de certains stagiaires comme celles relatives à l'écrit.

Je n'ai pas eu de mandat particulier lors de mon stage. J'ai décidé d'orienter ce projet dans le champ de la didactique de l'écrit pour deux raisons. La première est que, comme nous l'avons mentionné, les stagiaires pas ou peu scolarisés progressent très lentement au niveau de la production écrite ; la seconde est que parallèlement, les attentes des tests de l'OFII et du TEF (pour un niveau B1) sont de plus en plus exigeantes dans ce domaine.

Plusieurs questions ont été à la base de ce projet : Comment développer des compétences écrites à travers les différents thèmes abordés par la charpente du CIEP ? Est-il possible de se focaliser uniquement sur l'écrit dans un projet avec des non lecteurs/non scripteurs ? Comment rendre acteur le stagiaire par rapport à sa formation et son insertion ? Comment les stagiaires peuvent-ils se former mutuellement ? Comment inclure un public hétérogène dans un même projet ?

4.2 La problématique

J'ai décidé de prendre du recul par rapport aux évaluations et essayé d'aborder la production écrite de manière créative. Il s'agit dans ce projet de l'accès à l'écrit, ce qui concerne surtout les stagiaires peu ou pas scolarisés, toutefois les stagiaires qui ont plus de

facilité pourront également progresser puisque les attentes dépendront du niveau des stagiaires. Le point de départ de ce mémoire vient d'un questionnement personnel. Si les stagiaires comprennent et se font comprendre oralement assez rapidement en français, la question de l'écrit est problématique. J'ai bien tenté différentes approches didactiques pour faciliter l'acquisition de compétences à l'écrit, mais j'aimerais en tenter une nouvelle. Dans le cadre de l'intégration sociale des stagiaires, je désire travailler sur des « outils » de communication présents dans la vie quotidienne des stagiaires. Le projet consiste à créer une affiche sur un des thèmes de l'ancien déroulé-type du CIEP qui reste un document dont les formateurs peuvent s'inspirer pour créer leurs séances. Le thème choisi est celui de l'égalité femmes/hommes, un thème qui interroge et qui est très culturellement ancré. Il me semble intéressant de faire participer les stagiaires sur ce sujet très médiatisé en leur laissant la parole. Les stagiaires devront ensemble produire une affiche.

Nous avons également voulu prendre du recul par rapport à ce terrain afin de le considérer sous une autre dimension. Pour cela, nous nous appuierons sur P. Blanchet (2011) pour qui un terrain est […] un espace temporel, social et situationnel (au sens des micro-situations d'interactions) et donc le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution […] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où on apprend des choses » (Agier, 2004 cité dans Blanchet, 2011).

Notre objectif est de considérer « cet ensemble de relations personnelles où on apprend des choses » d'autant plus que comme nous l'avons vu, il serait dommage de ne pas tenir compte d'une richesse culturelle bien présente chez ces stagiaires. Mais dans le cadre de la création d'une affiche, d'autres questions surgissent : En quoi la production iconique sur un enjeu social favorise une articulation entre différentes perceptions du monde afin de donner un sens à un fait sociétal ? Comment retranscrire sur l'affiche-objet la co-construction d'une pensée commune par le choix d'une image et d'un texte ? Comment produire un document iconique faisant sens ?

Nous chercherons donc à répondre à la problématique suivante : Comment faciliter l'entrée dans l'écrit d'un public adulte, multiculturel et hétérogène à travers la création d'un document iconique ?

4.3 Méthodologie

J'ai opté pour la méthode de la recherche action décrite par M. Catroux, 2002. Face aux difficultés persistances à l'écrit de certains stagiaires, j'ai donc cherché à porter un regard critique sur mes pratiques d'enseignement de l'écrit. De ce fait, je désire m'appuyer sur une autre méthode qui favorise l'accès au sens et à la production des écrits sociaux à travers la création d'une affiche par le bais d'une créativité mutualisée.

Ma démarche, dans la partie suivante, consiste à m'appuyer sur la connaissance du champ relatif à ma problématique qui est : comment favoriser l'entrée dans l'écrit d'un publique adulte et hétérogène à travers la production d'un document iconique. Plusieurs notions doivent être approfondies au préalable dans le cadre théorique. La première est celle de la notion de besoin langagier, dans le cadre de la formation linguistique et auprès de ce public, j'essaierai donc en première partie de mieux percevoir quelles sont les attentes du public et celles des concepteurs de cette formation. Puis pour la deuxième notion, il sera question de développer le champ théorique lié à la didactique de l'écrit et plus précisément à l'entrée dans l'écrit d'un public peu ou pas scolarisé et en situation d'intégration linguistique. La troisième notion à définir est celle de la sémiologie et de l'aspect multidimensionnel du document iconique et l'intérêt d'un tel document par rapport à l'accès à l'écrit de ce public dans le cadre d'une intégration linguistique et culturelle.

Ce n'est qu'à partir de ces lectures que je pourrais prendre des actions et planifier mon projet dans la troisième partie de ce mémoire.

L'objectif de ce projet est de favoriser l'accès à l'écrit par le biais d'un travail axé principalement sur la compétence pragmatique. Cette compétence semble essentielle afin de comprendre et produire des écrits sociaux.

Partie 2

-

Le cadre théorique

Chapitre 5. Des stagiaires, des besoins et des objectifs de formation

Chaque public à ses propres caractéristiques qui sont plus ou moins prises en considération par les référentiels et les programmes de formation. Il est en effet délicat de répondre aux besoins et attentes de tous aux vues de la diversité du public et des multiples situations dans lesquelles les stagiaires peuvent se trouver à un moment donné. Nous allons définir certaines réalités propres à ce public et tenter de comprendre comment les besoins de formation ont été pris en compte. Il s'agit de savoir sur quelles bases nous allons aborder par la suite l'apprentissage du français en contexte d'immersion et plus particulièrement de l'écrit.

5.1 Les caractéristiques du public

Nous avons déjà présenté certaines caractéristiques propres au public concerné par ce projet dans notre étude du contexte. Il s'agit à présent de prendre en considération des caractéristiques plus générales décrites notamment par certaines statistiques ou recherches afin de tenter de définir ce que peut représenter les besoins sur lesquels se sont basés les rédacteurs et coordinateurs des référentiels.

5.1.1 Différentes identités

Les profils de ces personnes en situation d'exil sont très variés. Vers les années 60, il s'agissait d'hommes jeunes venant travailler en France. Dorénavant, il y a autant de femmes que d'hommes, elles représentaient 51% des immigrants en 2013 [7]. De plus, leur âge varie principalement entre 25 et 54 ans (53%) et 34,1 % ont 55 ans ou plus[8]. Les origines se sont également très diversifiées. Cette évolution a entrainé des situations familiales plus variées ; désormais, beaucoup de stagiaires ont des enfants scolarisés et côtoient des jeunes célibataires. Nous verrons que les formations linguistiques cherchent à s'adapter à ces nouveaux profils de stagiaires. Ils ont des projets variés à prendre en compte.

Plusieurs distinctions doivent être faites si l'on désire mieux comprendre les caractéristiques des apprenants.

---

[7] Infos migrations n° 89, juillet 2017 . Consultable : https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Etudes-et-statistiques/Etudes/Etudes/Infos-migrations#Num%C3%A9ros%20parus%20en%202017

[8] Population immigrée et étrangère par sexe et âge. Données annuelles de 1880 à 2019. Consultable : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381759

La première est de déterminer la différence entre le fait d'immigrer ou d'émigrer. Selon le site officiel de l'Office québécois de la langue française émigrer signifie « quitter son pays pour aller s'installer dans un autre » alors qu'immigrer signifie « entrer dans un pays étranger pour s'y fixer de façon durable ou définitive »[9].

La deuxième distinction est celle énoncée par A. Benhassen (2017 : 26). Pour lui, « l'immigrant, qui est le participe présent du verbe immigrer désigne […] un processus en cours, d'une personne qui immigre ou qui a immigré (Académie française, 1986) […] contrairement à « immigré » désignant une action achevée de déplacement ». De ce fait, les stagiaires se situent dans un processus en cours de réalisation et s'adaptent en continue aux nouvelles données de leur environnement immédiat tout en étant en immersion dans leur nouveau pays.

Le public va donc être perçu par rapport à un parcours qui est loin d'être linéaire et qui ne se termine pas lors de la signature du CIR. Ce n'est qu'à partir des expériences passées des stagiaires que l'on peut tenter de les comprendre ; l'hétérogénéité de ce public ne permet pas d'établir des caractéristiques générales. C'est dans ce cadre que l'on pourra mieux percevoir la notion de « besoins », qui n'est pas uniforme et qui est souvent évolutive puisqu'elle est reliée à la situation présente des apprenants du point de vue de leur situation familiale, professionnelle et économique.

5.1.2 Des vécus et une maturité

Nous devons également tenir compte du fait que cette formation se réalise dans le domaine de l'andragogie, c'est-à-dire en relation avec des adultes qui ont déjà acquis une multitude de compétences dans leur passé et qui ont développé certains automatismes et perceptions du monde. Il n'est pas possible de comparer la pédagogie et l'andragogie. Les adultes, aux vues de leurs expériences scolaires ou professionnelles et de leur disposition (famille ou travail en parallèle des cours), n'ont pas les mêmes méthodes et facilités d'apprentissage qu'un enfant. De même, au niveau de l'apprentissage du français pour des non lecteurs/scripteurs, M. de Ferrari (2008 : 2) précise que « lorsque que l'on apprend à lire et à écrire tardivement, les dynamiques d'apprentissage différent profondément de celle de l'enfant ».

Pour réussir à mieux percevoir la manière de répondre à ces besoins, certaines caractéristiques propres à l'andragogie sont à considérer. Nous pouvons déjà nous

[9] Office québécois de la langue française. Définition : Émigrer et immigrer. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2544

demander si l'apprenant réalise la nécessité d'une formation linguistique et si elle correspond à ses attentes ; de même si le stagiaire ne voit pas l'utilité d'une activité, il y a de fortes chances qu'il n'y investisse pas. L'adulte est également confronté à des besoins bien réels dans sa vie quotidienne, ils cherchent à acquérir des connaissances pratiques ; le contenu de l'apprentissage doit être fonctionnel. Il faut tenir compte également que l'adulte construit ses nouvelles connaissances en fonction de celles qu'il possède déjà, l'expérience personnelle peut favoriser l'apprentissage de nouvelles données pas le biais d'un transfert comme elle peut créer des blocages. Pour finir, l'adulte (particulièrement dans une situation d'insertion) doit traiter un grand nombre d'informations parallèlement à l'apprentissage du français, il peut ressentir des problèmes de concentration voire une surcharge cognitive.

5.2 Des besoins

Un besoin représente un manque et la formation s'appuie en général particulièrement sur les manques et non pas sur les atouts du public concerné. La question est ici de comprendre dans quel domaine didactique nous nous situons pour mieux percevoir ces besoins.

Les apprenants sont souvent peu scolarisés et peu qualifiés, ce qui a abouti à la conception d'un référentiel FLI adapté à ce public. V. Leclercq (2017 : 64) remarque aussi que ce secteur de l'insertion « englobe l'ensemble des dispositifs s'adressant à des adultes ou jeunes adultes maîtrisant mal un certain nombre de compétences de base, nécessaires à la vie sociale et professionnelle, et notamment de compétences langagières ». Il n'est pas rare de trouver dans les manuels de FLE destinés à ce public des pages destinées par exemple à l'apprentissage des calculs simples (« Au boulot !), d'autres destinées à l'utilisation de l'ordinateur (« Traits d'Union ») ou encore dans la charpente de l'OFII des séances portant sur les données chiffrées, le repérage dans l'espace (à travers la géographie de la France) ou la recherche d'emploi.

Le français langue d'intégration a cette spécificité qu'il s'appuie sur différents domaines comme la sociologie, la linguistique, la formation de base, l'insertion des adultes, etc.

5.2.1 Des besoins objectifs aux besoins subjectifs

Au niveau des besoins langagiers, E. Lebreton (2017 : 155) fait remarquer que « cette notion reste souvent peu explicitée et la confusion entre les besoins objectifs et subjectifs d'une part, entre besoins langagiers et objectifs d'apprentissage d'autre part perdure ».

Pour montrer la complexité de ces besoins objectifs et subjectifs, elle cite J-C. Beacco et al. (2014) qui définissent les besoins langagiers par « des situations de communication (orale ou écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'ils soient capables de gérer » (2017 : 157).

E. Lebreton (2017 :156) définit les besoins subjectifs comme « ceux exprimer par les apprenants » et les besoins objectifs comme « ceux exprimés par un tiers ».

Au niveau des besoins langagiers objectifs, pour D. Little (2008) la formation linguistique vise à : « […] permettre aux migrants d'utiliser la langue de la communauté hôte de façon basique » (cité dans Lebreton 2017 : 159).

La difficulté est de cerner comment enseigner « cette langue de survie », H. Adami remarque que « les organismes de formation retenus dans le cadre de cet appel d'offre doivent également suivre la trame d'une « charpente », qui liste les objectifs socio langagiers liés à la vie quotidienne, publique ou professionnelle que les apprenants doivent être en mesure d'atteindre à l'issue de la formation mais les contenus linguistiques de la formation ne sont pas [voire très peu] explicités » (2019 : 4).

La situation est beaucoup plus complexe de la part des stagiaires. L'hétérogénéité des parcours et des perceptions de l'apprentissage de la langue varient.

E. Lebreton (2019 : 14) cite la définition des besoins langagiers de R. Richterich (1985) : « […] la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage ».

Ce qui semble nécessaire à acquérir pour un individu dépend du parcours de ce dernier et cela aussi bien par rapport aux besoins langagiers qu'aux méthodes d'apprentissage.

H. Adami (2011 : 14) retrace les parcours de certains de ces apprenants, il montre ainsi que les méthodes d'apprentissage privilégiées par les apprenants ou les besoins sont très différents. Parmi ces histoires de vie que ce chercheur retrace, nous retrouvons un médecin qui n'apprend que par l'écrit et la grammaire malgré ses difficultés à gérer les interactions orales de la vie quotidienne, une mère de famille, isolée, peu scolarisée qui doit se débrouiller seule, deux salariés un pas et l'autre peu scolarisés avec « une approche de l'apprentissage […] exclusivement orale » qui doivent suivre une formation pour améliorer leur écrit dans le cadre de leur emploi, etc. Or ces parcours conditionnent les besoins ressentis des stagiaires.

Même avec de la volonté, ces besoins ressentis sont en décalage avec ce que propose le formateur. E. Lebreton (2017 : 98) relie des témoignages d'apprenants dans lesquels « certains [apprenants ayant déjà été scolarisés] estiment que les ateliers proposés ne permettent pas de bien apprendre le français, alors que le bon français est nécessaire pour valider les tests d'entrées des formations qualifiantes ». Dans d'autres cas, si le formateur entre dans un apprentissage plus formel, la déception sera alors perçue par le stagiaire peu ou pas scolarisé qui aura beaucoup de difficultés à suivre mais qui insistera à s'investir principalement dans l'écrit parce que comme le souligne M. Ferrari (2008 :4) « moins les personnes ont été scolarisées, moins elles perçoivent l'apprentissage de l'oral comme « du travail ».

5.2.2 Des besoins objectifs aux besoins de la formation linguistique

La formation des adultes migrants n'est pas neutre et différentes approches de l'intégration linguistique ont des répercussions sur le contenu et les modalités de la formation. Nous allons tenter de définir l'intégration linguistique.

Selon M.Veinard (2018 : 156) d'après les textes officiels « ce n'est pas tant l'intégration en tant que telle qui est définie que la manière dont elle doit se mettre en place, selon une dynamique de réciprocité engageant à la fois les migrants et les citoyens des sociétés d'accueil. Une telle conception de l'intégration vise à la distinguer d'une politique d'assimilation qui viserait à ce que les migrants se fondent dans la société et la culture du pays d'accueil ». Il n'est donc plus question à travers la question de l'intégration de demander à une personne étrangère et venant d'arriver en France d'oublier subitement son identité, d'effacer son histoire ou sa culture puisque la notion d'assimilation n'est plus utilisée. Il s'agit d'une démarche à double sens, où aussi bien la personne étrangère que le pays d'accueil doivent considérer cette action d'intégrer en respectant les droits et les devoirs de chacune des parties.

Toutefois, en 2011, certains experts linguistiques spécialisés dans la formation linguistique des migrants ont élaboré un référentiel destiné à ce public. Les rédacteurs sont Hervé Adami, Amandine Bergère, Sophie Etienne, Pascal Lambert, Gaële Poirrier, Claire Verdier et Anne Vicher. Ils ont créé ce nouveau champ qu'ils désignent comme le « Français Langue d'Intégration (FLI).

L'avantage de la création de ce nouveau champ est qu'il a tenté d'unifier les offres de formation en prenant en compte les spécificités d'un public adulte qui est en situation

d'immersion dans la société d'accueil, qui désire s'y installer durablement et qui a été parfois peu ou pas scolarisé.

La philosophie à la base de cette approche de la formation linguistique est de considérer que « la langue détermine la façon de résonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. […] La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens des valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine » (p4). Ce référentiel « vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République » (p4). Ce référentiel a fait l'objet de vives critiques de la part de nombreux chercheurs. Pour A-S. Calinon (2013 : 37) « l'expression « intégration linguistique » est à la fois, complexe et fondamentale, politiquement chargée et scientifiquement fuyante » d'autant plus qu'elle se situe dans le Cadre d'Intégration Républicaine. Elle précise que « c'est prendre un raccourci simpliste que d'attribuer une corrélation faussement évidente « à une compétence en langue » et à « intégration sociale garantie/réussie » (2013 : 35) tandis que d'autres chercheurs considèrent que le FLI favorise un éclatement au niveau de la didactique du français langue étrangère.

Il y a donc parfois comme le dit E. Lebreton un glissement de la notion de besoins objectifs langagiers à la notion d'objectifs d'intégration. Nous chercherons dans les parties suivantes à mieux définir les besoins langagiers au niveau de l'apprentissage de l'écrit dans le contexte de la formation linguistique.

Chapitre 6. L'accès à l'écrit contextualisé

Les besoins langagiers des stagiaires sont très variés, particulièrement dans un contexte d'immersion social, culturel et linguistique. Nous allons aborder dans ce chapitre différentes théories didactiques afin de mieux discerner comment favoriser l'accès à l'écrit d'un public parfois peu ou pas scolarisé.

6.1 D'une vision autonome de l'écrit à la littératie

Les perceptions de l'écrit en tant qu'objet didactique sont multiples et de ces perceptions ont découlé certaines théories afin d'adapter le contenu des apprentissages aux besoins des stagiaire en contexte d'immersion.

6.1.1 D'un apprentissage scolaire à la littératie

Le niveau de scolarisation des stagiaires est l'un des critères majeurs pris en compte dans l'apprentissage du français dans la formation linguistique des migrants.

Pour le public Alpha (désormais appelé non lecteur/non scripteur), cette absence de compétence scripturale a entraîné la mise en place d'ateliers d'alphabétisation, une pratique souvent décontextualisée de l'environnement proche des apprenants. L'écrit est alors synonyme uniquement de décodage et représente une compétence détachée des activités langagières quotidiennes.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère pour les adultes migrants, l'approche des compétences linguistiques a été et est encore parfois pensée actuellement de manière scolaire. En effet, l'apprentissage de la langue s'est réalisé et se réalise dans certaines situations par l'intermédiaire d'exercices systématiques où l'orthographe et la grammaire tiennent une place prépondérante. Nous pouvons d'ailleurs retrouver un attrait pour ces disciplines dans certains manuels et comme le souligne H. Adami (2018 : 8) à travers les pratiques de certains formateurs.

Cet enseignement du français et plus spécifiquement de l'écrit a été critiqué par de nombreux chercheurs.

Pour ce qui est de l'enseignement formel (scolaire) du français, H. Adami (2009, cité dans Castellot, 2016 : 151) refuse de s'arrêter à des normes orthographiques comme critère d'évaluation des productions d'apprenants, « la priorité est d'amener les apprenants à produire des textes intelligibles pour la lecture, c'est-à-dire qui respecte les règles de correspondances graphophonologiques, l'essentiel étant que le lecteur puisse le

déchiffrer ». De plus, il affirme que concernant les apprenants faiblement scolarisés accueillis dans les centres de formation, « le recours à la grammaire [de type scolaire] est même contreproductif » alors qu'en parallèle ceux qui ont été scolarisés en demandent (« ce qui ne veut pas dire qu'ils apprennent mieux que les apprenants qui ne s'appuient pas sur la grammaire ») (Adami, 2019 : 7).

Pour ce qui est de la pratique de l'alphabétisation mise en place pour les non lecteurs, non scripteurs, elle ne représente pas, selon, M. de Ferrari (2008 : 3), une fin en soi. Se focaliser uniquement sur cette « absence d'écrit » ne rend pas compte des besoins des apprenants dans un contexte d'intégration linguistique.

C'est ainsi que Pierre (2003, cité dans S. Tabbal Amela, 2014 : 87) explique que le terme littératie se substitue peu à peu à celui d'alphabétisation. Cette littératie, contrairement à l'alphabétisation envoie à un vaste champ permettant « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages ainsi que dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (Barré de Miniac et al., 2004 cités dans Tabbal Amela, 2014 : 87).

Il n'y a donc pas seulement une seule méthode d'apprentissage, un seul type d'écrit normé et complexe mais plusieurs types d'usage des écrits. Ce qui rappelle les *New Literacy Studies* et notamment de B. Street (2003 : 7) pour qui la littératie est une pratique sociale et pas simplement une connaissance technique et neutre puisqu'elle est contextualisée.

6.1.2 Des écrits sociaux à la production écrite

Depuis l'approche fonctionnelle et communicative, les pratiques de l'enseignement et notamment de la lecture laissent une place importante à « la production du sens, aux dimensions sociales des textes à lire, à la formation d'hypothèses, aux démarches de découverte active d'écrits sociaux (Leclercq, 1992 ; 1999, chap7, cité dans Leclercq, 2017). Cette approche laisse « une place centrale à l'apprenant, à son environnement préexistant » (Leclercq, 2017 : 66)

De plus, comme le rappelle H. Adami (2009 : 162), la formation linguistique des migrants a comme objectif l'insertion économique et social des apprenants. Par l'intermédiaire des documents authentiques, l'apprenant est directement « confronté » aux documents qu'il pourra rencontrer en milieu naturel et qu'il sera ainsi « préparé » à [les] utiliser en situation réelle » (Holec 1990, cité dans Adami, 2009).

Nous retrouvons dans les référentiels de l'écrit associé au marché FL19 pour le niveau A1 des supports d'activités correspondant à cette volonté de permettre à la personne allophone de comprendre son environnement immédiat. La compréhension des écrits porte sur des documents tels que des tickets de caisse, des emplois du temps, des documents administratifs, etc. Dans les référentiels, la méthode de lecture est globale, il s'agit d'apprendre à reconnaître certains mots et des logos favorisant ensuite une lecture balayage « qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste ; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple ». (Cuq, Gruca, 2005 : 169)

L'activité langagière de production écrite correspond par exemple au remplissage des formulaires (avec le nom, le prénom, l'adresse, la date de naissance), ou encore à écrire des courts messages ou courriels afin de s'excuser d'un retard ou prendre un rendez-vous par exemple. Les tests écrits de l'OFII sont basés en partie sur ces documents pour le niveau A1, ils sont présentés sous forme de textes à trous ou de courriels vierges à compléter. Les formateurs préparent les stagiaires grâce par exemple à des étiquettes mots à remettre en place et par des activités de repérage à reproduire.

Ces exercices ne représentent pas de réelles situations de communication et sont loin d'être simple à réaliser pour des stagiaires peu ou pas scolarisés. Par le biais d'exercices répétitifs et d'apprentissage « par cœur », les apprenants réussissent globalement à obtenir un score suffisant en production écrite mais « ne fait-on pas écrire les stagiaires au lieu de leur apprendre à écrire ? » (E. Charmeux, 2007 : 2-3).

Il pourrait être intéressant de proposer également des activités à l'écrit qui permettent aux apprenants d'effectuer « des démarches actives d'écrits sociaux », voire de favoriser l'entrée dans l'écrit. Par différentes activités progressives, il semble bénéfique que les stagiaires puissent aborder l'écrit non seulement par sa pratique contextualisée et la fonction de l'écrit dans cette pratique mais également par une découverte de l'acte de production d'un écrit qui dépasse le cadre d'une seule description ou d'un remplissage de formulaire.

6.2 La dimension cognitive des interactions entre usages oraux et écrits

6.2.1 La place de l'écrit

Les compétences que doivent acquérir les stagiaires sont censées favoriser leur l'intégration sociale. L'écrit peut se travailler par le biais d'exercices systématiques mais les résultats sont limités à un type d'écrit et certains stagiaires continuent à échouer à leur test de production écrite. Comme le précise M. de Ferrari (2008 : 3), « la prégnance du critère de scolarité aura neutralisé des besoins à l'oral notamment pour les publics non francophones, voués à la seule « alphabétisation », le critère de scolarité correspond ici au fait que l'apprenant n'ait pas ou peu été scolarisé dans son pays d'origine ce qui entraîne une absence ou une insuffisance de compétences à l'écrit. On constate encore une focalisation sur l'apprentissage de l'écrit alors même que ces apprenants ne peuvent pas comprendre car leurs compétences à l'oral et leur conscience phonologique ne sont pas encore assez développées ». M. Rispail (2011 : 5) envisage également « difficilement des compétences en lire/écrire qui ne prendraient pas appui sur des compétences d'un déjà-là à l'oral ». Pour expliquer l'insécurité scripturale des apprenants faiblement ou non scolarisés, H. Adami (2011, cité dans Castellot, 2017 : 71) mentionne « une tradition orale des pratiques de communication, un manque d'autonomie et de confiance en soi, une difficulté de considérer la langue comme un objet d'étude ».

H. Adami (2009) considère également qu'il est nécessaire que toutes les activités aient « une vision sociale et pragmatique et qu'elles doivent aboutir rapidement à une production d'un texte […] il faut lui permettre de vivre une situation de communication réussie, malgré la fragilité de ses compétences à l'écrit, quitte par la suite, à « revenir un peu en arrière » (cité dans Castellot, 2016 : 66)

6.2.2 Des interactions entre l'écrit et l'oral

Comme nous l'avons vu, il est difficile d'aborder l'écrit sans s'appuyer sur des compétences orales « déjà-là » particulièrement pour les non francophones. Toutefois l'interaction entre l'écrit et l'oral ne se limite pas à une suite logique de compétences à acquérir dans un ordre défini. M. Rispail (2011 : 5) à ce sujet, précise que « les perspectives entrevues montrent bien combien il serait artificiel, et sans doute contreproductif de limiter la littératie aux apprentissages de l'écrit (lecture et écriture),

alors que l'interaction entre les usages écrits et les usages oraux créent une dynamique cognitive qui ne peut que renforcer et accélérer l'autonomie langagière de l'apprenant […] ».

Comme le souligne J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 183), « […] la didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situations discursives […] ».

Ne pas considérer les compétences langagières orales « déjà-là » empêcherait également selon M. de Ferrari (2008 : 3) de prendre « en compte les compétences de ces personnes souvent plurilingues, ayant développées des stratégies auditives et mnémoniques et des habilités permettant d'acquérir l'oral rapidement ».

Il n'est pas possible de séparer l'oral de l'écrit et l'écrit de l'oral dans le cadre d'une intégration linguistique ; comme nous l'avons vu précédemment « il est intéressant, voire indispensable, d'inclure l'oral dans le développement littéracique, sous peine de couper les pratiques scolaires des pratiques sociales où les deux domaines interfèrent sans arrêt » (Raspail 2011 : 5).

Par la suite, nous chercherons à comprendre comment travailler l'écrit par l'intermédiaire de l'oral dans la formation linguistique.

6.2.3 Des interactions à visée intégrative

B. Street (2003 : 78) suggère que « s'engager dans la littératie est toujours à la base un acte social » (traduction personnelle), de ce fait tout écrit représente une action réalisée dans un contexte social. S-B. Health (1982, cité dans Street 2003 : 78) caractérise un événement de littératie comme « chacune des occasions dans lesquelles « un morceau » d'écrit provient intégralement des interactions entre les participants et leurs procédures interprétatives » (traduction personnelle). Les écrits ne sont pas des techniques neutres mais bien ancrés dans des situations de communication particulières et leurs compréhensions se réalisent à partir de normes, de critères.

De plus, « l'enjeu social fort porté par la littératie est celui d'intégrer le plus grand nombre dans le fleuve social, sans laisser personne immobile sur la rive en offrant l'accès à des postures langagières plurielles et aux positions de pouvoirs partagés sur lesquels elles débouchent nécessairement ». (Rispail, 2011 : 9)

Nous retrouvons dans ces propos plusieurs paradigmes : le premier est celui de l'être social qui agit sur la société (perspective actionnelle), le second est la nécessité de communiquer pour mieux comprendre l'autre et se positionner soi-même par le biais des compétences langagières (approche communicationnelle) et le dernier est le fait que la communication et les actions se réalisent par le biais des interactions (approche interactionniste).

Particulièrement dans le cadre de la formation linguistique du CIR, il est primordial de considérer les apprenants comme « des acteurs sociaux qui développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECRL, p.15) puisqu'il est question d'une intégration linguistique.

Nous adopterons l'idée que « la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences variables à travers ses interactions avec d'autres acteurs sociaux ». (Pekarek, 2000 : 2)

Il n'est certes pas évident de développer un cadre authentique dans un milieu guidé pour favoriser les interactions entre les stagiaires, le formateur et un intervenant, mais ces interactions favorisent le pilier sur lequel les compétences orales pourront se développer.

À travers l'approche interactionniste, nous allons pour ce projet nous focaliser sur le fonctionnement interactionnel dans le cadre de la création d'un document iconique. Nous nous appuierons sur la perception de S. Pekarek pour qui « l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant » (2000 : 4).

L'acteur interagit non seulement avec « l'Autre » pour se développer mais également pour apporter à « cet Autre » une ouverture et cela dans le cadre d'une interaction portant sur la perception du monde. Le discours étant définit par S. Pekarek (2000 : 4) comme « une co-activité continue, située dans des cours d'action co-constructivistes par les interlocuteurs sur l'arrière fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde ».

Outre l'interprétation du monde que nous verrons par la suite, les objectifs de cet apprentissage interactionniste sont : de favoriser le développement des compétences linguistiques et particulièrement lexicales, de pouvoir améliorer la cohérence dans la création d'un discours et de pouvoir co-construire un support (ici une affiche) qui constitue l'objet des échanges. Il s'agit d'accéder à une construction de sens et la découverte commune d'un outil la favorisant par le biais des interactions, il n'est donc pas question de proposer des réponses toutes faites, systématiques dans l'objectif de rectifier des

potentielles erreurs. Il est nécessaire donc de resituer cette démarche, nous ne nous situons pas dans le domaine de la performance mais bien dans l'accès à une compétence.

6.3 La co-construction des compétences au niveau de la production d'écrits

6.3.1 Les modalités du travail en groupe

Le travail en sous-groupe est mentionné dans le CECRL (p126) où il est dit « pour certains apprenants notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension de l'oral et de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension ».

Afin de favoriser les interactions, il est nécessaire de les faciliter. Comment alors encourager ces échanges dans le cadre d'un projet ? Nous allons ici nous appuyer sur la comparaison des modalités d'apprentissage qui a été effectuée par A. Baudrit (2009 : 103). Il cite pour définir l'apprentissage coopératif Johnson & Johnson (1990) qui « l'assimilent à un travail en petit groupe où un but commun permet d'optimiser les apprentissages de chacun ». Rien n'est dit de la situation des stagiaires, de la hiérarchisation des rôles, de la diversité des tâches à effectuer et par qui, etc. Plusieurs modèles de travaux coopératifs sont possibles (voir MCCarthey et McMahon, 1995) mais aucun ne consiste en « une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continuelle de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème » qui est la définition donnée de la collaboration par J. Roschelle et S-D. Teasley (cité dans Baudrit 2009 : 104). L'objectif ici n'est pas de développer ici une collaboration « contrastive » qui ferait ressortir des conflits socio-cognitifs des apprenants mais bien de développer des notions d'« intersubjectivité ou de compréhension mutuelle » à travers une collaboration « constructive ». De plus, comme le résume A. Baudrit (2009 : 105) « L'interaction entre les pensées individuelles et collectives semble être à l'apprentissage collaboratif ce que l'interdépendance des réalisations effectuées par les uns et les autres paraît être à l'apprentissage coopératif ». Ce procédé collaboratif correspond mieux à notre projet de créer des affiches sur les enjeux sociétaux d'autant plus que l'autonomie y est plus développée.

6.3.2 Le travail collaboratif pour travailler l'écrit

Il sera question ici de « coordonner des perspectives et de co-construire des hypothèses pour arriver à une réponse commune » (Tuge & Rogoff, 1989 cités dans Baudrit, 2009 : 109) et cela dans toutes les phases du projet.

Nous présupposons en nous inspirant des travaux de K-A. Bruffee (1995) et de S-J. McCarthey & S. McMahan (1995 : 2), que l'intériorisation de ces interactions favorisent les apprentissages et le développement de la pensée. Ces auteurs, s'inspirant de l'approche Vygotskienne, considèrent que « si la pensée individuelle résulte des dialogues intériorisés, l'écrit peut être considérée comme une résurgence de ces dialogues. Alors, il parait judicieux de s'appuyer sur les échanges entre les partenaires de travail pour qu'ils progressent chacun au niveau de l'écrit » (traduction personnelle). Dans cette conception, la structure et le contenu d'un écrit dépend du type d'interaction et de sa qualité ainsi que l'évolution et la maturation de ces interactions.

La collaboration au niveau de la production écrite (comme dans les autres étapes du projet à travers la variété des tâches) s'appuie sur une notion importante de la théorie vygotskienne, celle de la zone proximale de développement. Au lieu de se focaliser sur ce que l'apprenant peut réaliser seul à un moment précis (exemple les évaluations sommatives ou certificatives), cet auteur s'oriente sur son potentiel, c'est-à-dire des compétences en cours de construction qui n'ont pas acquis leur maturation (Vygotski, 1997, p 361). Il précise que « La recherche montre que la zone de développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que leur niveau présent de leur développement » (p362). Cette zone de développement correspond à la zone de potentialité entre ce qu'une personne est capable de réaliser seule et ce qu'il peut effectuer à l'aide d'un Autre mais les limites de cette zone de potentialité sont déterminées. Ce n'est par exemple pas judicieux de demander à un stagiaire d'écrire un texte s'il est non scripteur ou encore de demander à un autre plus à l'aise à l'écrit de se limiter à ce qu'il sait déjà faire : « l'apprentissage *n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonction qui se trouve au stade de maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement* » (p 368)

S-J. McCartey & S. Mc Mahon (1995 : 12) se sert de cette notion pour citer des recherches où les étudiants peuvent écrire des phrases les uns après les autres, en posant aux autres des questions, en faisant des suggestions pour la mise en mots et en aidant avec l'orthographe. Les auteurs soulignent que les écrits élaborés collectivement, selon cette modalité, sont plus avancés que ceux écrits par les stagiaires seuls. Il s'agit de *rédactions conversationnelles* c'est-à-dire « des situations ou deux ou plusieurs personnes se mettent autour d'une table pour concevoir et rédiger un texte commun » (Kraft& Dalsendschön-Gay, 1999 : 51). Toutefois, certaines conditions sont essentielles pour que cette réalisation soit bénéfique pour tous les stagiaires, spécialement au niveau de la formation des groupes

de stagiaires (la création des groupes des stagiaires pour ce projet sera développée par la suite et présentera une piste pour gérer l'hétérogénéité du groupe de stagiaires concerné par ce projet).

S. Pekarek (2000 : 7), qui mise également sur le potentiel du travail collaboratif selon l'approche développée ci-dessus, précise que c'est toute une conception de l'apprentissage qui est remise en question. Selon elle « Cette conception non seulement met radicalement en question la distinction entre compétence et performance mais nous éloigne également de la notion d'erreur : les « lacunes » dans le répertoire de l'apprenant disparaissent non simplement comme des déficiences par rapport à un système idéal, mais comme occasions de mise en œuvre des pratiques des capacités de résolution collective des problèmes aux besoins communicatifs pratiques ».

Chapitre 7. L'accès à l'écrit par les genres de discours

Comme cela a été dit précédemment, à travers la notion de littératie, il s'agit d'aborder l'écrit à travers la variété de ses usages. L'apprentissage de l'écrit n'est donc pas considéré comme une connaissance technique neutre favorisant un simple décodage mais il est contextualisé. Un écrit social est avant tout un écrit d'interaction s'effectuant dans un cadre spécifique. Les différents usages des écrits sociaux se réalisent à travers des genres du discours. Nous commencerons par définir les genres du discours en tant qu'objet didactique puis nous nous focaliserons sur le document iconique. Il s'agira alors de considérer le potentiel d'une affiche.

7.1 Le genre de discours comme objet didactique

7.1.1 Le genre de discours en tant qu' « outil » : définition

Se référant à notre cadre qui est la littératie comme possibilité d'accès à l'écrit, nous axerons donc notre projet sur la définition de J. Dolz et R. Gognon (2008 : 180). Ils présentent la notion de genres de discours à travers le fait que « Tout texte est singulier, il est l'œuvre d'un individu ou d'un collectif à un moment donné. Or, cet acte de rédaction, construction de sens, s'inscrit dans une époque, dans une culture, s'écrit dans une langue et selon une visée particulière. Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, nous croyons à l'instar de J-P. Bronckart (1996) que tout membre d'une communauté est confronté à un univers de texte « déjà-là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps ». En contexte d'intégration sociale et linguistique, ces textes représentent des outils culturels, ancrés socialement, qui peuvent, selon J. Dolz et R. Gagnon (2008 : 186), être associés à « des symboles » ou des « outils psychologiques » dans une perspective vygotskienne. Ces outils représentent aussi bien une entrée dans la langue mais également dans la culture puisqu' « ils permettent de contrôler les comportements humains, ceux d'autrui, comme leurs propres comportements ». Ils favorisent une certaine maîtrise de l'environnement social.

7.1.2 Les différentes composantes des genres

Les genres de discours répondent à des caractéristiques spécifiques. C'est ainsi que J-M. Adam (2001) détermine les différentes composantes telles que :

- « Une composante sémantique (véric onditionnalité et fictionnalité, d'une part, bases thématiques d'autre part)
- Une composante énonciative (degré de prise en charge des énoncés, identités et implications des co-énonciateurs (ethos et pathos).
- Une composante pragmatique (buts, sous-buts et intentions communicatives)
- Une composante stylistique et phraséologique (texture micro-linguistique)
- Une composante compositionnelle (plans de textes, séquences, mais aussi rapports entre texte et image dans certaines formes textuelles plurisémiotiques)
- Une composante matérielle (média-support, longueur, mise en page et mise en forme typographique)
- Une composante péritextuelle (frontières du texte)
- Une composante métatextuelle (discours sur le genre propre à la formation socio-discursive d'une part, aux théories développées sur le genre en question d'autre part) » (Adam, 2001, cité dans Richer, 2011 : 6-7)

L'approche par genre de discours permet selon Richer (2011 : 4) de « travailler la compréhension / production de textes authentiques, appréhendés dans leur entièreté » et « d'appréhender les énoncés dans leur totalité sémantique, dans leur dimension pragmatique, et, éventuellement de produire des textes » en prenant compte « la matérialité de ce texte (dimension spatiale, jeu entre iconique et texte, existence de parcours de lecture variés.

7.2 L'affiche, un document iconique multidimensionnel

G. Lugrin (2006) parle plutôt d'iconotexte, il définit ce dernier comme « un objet discursif pluri-sémiotique […] La notion d'iconotexte désigne un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécialité propre » (cité dans Oritz, 2015 : 4). Nous allons aborder la place de l'image dans cet objet pluri-sémiotique puis celle des textes dans le cadre de notre projet de création d'affiche.

7.2.1 L'intérêt de l'image dans la production d'un message

Actuellement, la posture privilégiée de la lecture de l'image dans le cadre de la formation linguistique est celle de la description. En effet, dans les tests de l'OFII de niveau A1 dans la partie production écrite, se trouve un exercice où les stagiaires doivent décrire une image. Cet exercice très scolaire consiste « à parler de l'image » (Demougin, 2018 : 108) et la consigne correspond à « *Que vois-tu sur cette image ?* ». Les images, qui sont principalement des photos dans ces tests, sont relatives à des situations de la vie quotidienne. Dans cette situation, ce qui est attendu des stagiaires est qu'ils retranscrivent le vocabulaire de la vie quotidienne appris en classe, une connaissance minimale de la structure de la phrase, et le lexique lié à la description d'images (aucun investissement émotionnel ou interprétation personnelle de l'image n'est demandé). Les formateurs préparent les apprenants à cet exercice ; il est d'ailleurs prévu dans la charpente du CIEP une séance particulière sur l'apprentissage des formules « c'est » et « Il y a » qui seront revues régulièrement. Ils insistent également sur certains mots dont les stagiaires auraient besoin tel que « abri de bus ». Les images et des logos sont également présents dans la partie de compréhension écrite des tests. Les stagiaires doivent relier une image avec le mot qui la représente. Les images sont donc bien utilisées mais dans un seul but de description.

Le nouveau référentiel des compétences écrites du marché F19 fait référence à l'utilisation des affiches et des images dans le micro-descripteur « CE- Lire pour (s') informer et/ou discuter », il s'agit de comprendre « des titres d'actualités simples sur des sujets qui l'intéressent grâce à des noms, des mots et des expressions récurrents, illustrés par des images » et de « comprendre quelques informations publiques saillantes et prévisibles dans un document courant et illustré ».

Dans le cadre d'un document iconique, l'image n'est pas seulement un élément de décoration. Particulièrement, lorsqu'elle est située sur une affiche de prévention (comme dans notre projet), elle ne fait pas que représenter une réalité autonome (au même titre que l'écrit). Elle « est toujours une langue étrangère, n'est pas un langage universel. C'est à partir de ce premier principe que peut se construire une sémiologie de l'image dès lors que cette dernière est considérée comme un fait de culture et non pas un reflet de nature » (*Recherches et applications LFDM*, 1994 :35 cités dans Oritz, 2015 :2). La consigne de travail portant sur l'image correspond alors à « *que comprends-tu dans cette image ?* », « C'est une lecture qui recontextualise, qui prend en compte l'horizon d'attente

du lecteur, son expérience de lecteur. C'est une lecture par conséquent qui va au-delà de l'illusion de réalité, de la transparence référentielle, alors même qu'elle n'interdit pas la lecture émotionnelle. » (Demougin, 2018 : 109)

Au niveau de la gestion du groupe d'apprenants et l'approche collective de l'image, F. Demougin (2018 : 112) parle dans ce cadre d'une « communauté interprétative dont la classe est le lieu ». Chaque « lecteur » de l'image peut exprimer et retranscrire sa pensée oralement, percevoir l'autre différemment. Elle rappelle cependant, qu' « il s'agira d'un point de vue didactique de prendre en compte « l'hétérogénéité interprétative au sein de la classe » (Grossman, 1990). L'enjeu est que l'élève apprenne à mettre en attente, à différer les interprétations, à intégrer de nouvelles interprétations, à changer de point de vue » (Demougin, 2018 : 112).

L'image représente un discours à part entière, elle représente une « construction de sens » et a une « visée particulière » au même titre que les genres de discours définis ci-dessus par de J. Dolz et R. Gagnon (2008 : 180). « La composante compositionnelle (plans de textes, séquences, mais aussi rapports entre texte et image dans certaines formes textuelles plurisémiotiques) » (Adam, 2001, cité dans Richer, 2011 : 6-7), facilite la compréhension ou la production globale d'un message. L'entrée dans l'objet discursif qu'est l'affiche représente une entrée dans un support écrit multidimensionnel.

7.2.2 L'affiche : un objet discursif

L'affiche, de part ces régularités, est non seulement un outil favorisant l'apprentissage de différentes compétences langagières mais également un objet culturel favorisant une certaine maîtrise d'un environnement social.

Le référentiel F19, qui rappelons-le, est le cadre dans lequel la formation linguistique de l'OFII est réalisée, fait référence aux genres de discours afin de travailler les compétences de compréhension ou de production écrite. Cependant pour le niveau A1 (parcours 400 heures), cette approche se limite principalement par exemple à comprendre des prospectus ou des factures (à l'aide de QCM), remplir des formulaires, des enveloppes et écrire des messages dans un cadre très souvent administratif. Selon J-C. Beacco, « les genres formulaires très contraints (genre à caractère juridique et administratifs par exemple) ne laissent pas de latitude à l'énonciateur et peuvent sans risques faire l'objet d'un enseignement mémoriel assez mécaniste » (Beacco, 2008 : 7). L'objectif est ici de proposer en parallèle à cette approche essentielle en contexte d'intégration, la pratique de la production écrite d'une manière plus active et créative, ce qui permettrait de favoriser

les interactions. L'accès à des genres plus complexes que « les genres formulaires » est conseillé dans le CECRL à partir du niveau A2, cependant J-C. Beacco (2008 : 7) précise également qu'une identification par genre « ne tient pas compte du fait qu'un genre peut être compris ou produit à différents niveaux de maîtrise qu'on ne peut pas toujours relier de façon simple un genre à un niveau ».

L'affiche, comme objet discursif, représente également un outil pédagogique puisqu'elle est un « […] artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement-apprentissage des notions et capacités mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier » (Dolz & Gagnon, 2008 :185).

Chacun des éléments d'une affiche prit individuellement peut être propice à un apprentissage. Comme nous l'avons précisé précédemment, l'image a sa propre signification et son propre objectif et fait appel à une certaine vision du monde. L'affiche possède également des dimensions formelles comme dans une lettre administrative avec des contacts, des logos, etc. Travailler sur les régularités d'un genre peut mettre en confiance les stagiaires qui pourront l'aborder non comme un ensemble indicible mais comme un cadre où ils pourront retrouver des informations où les produire

À travers la composante pragmatique du genre, il est possible d'exprimer « buts, sous-buts et intentions communicatives » (Adam, 2001, cité dans Richer, 2011 : 6-7). La partie textuelle peut-être composée de séquences textuelles variées : narrative, descriptive, etc. (J-J. Richer, 2011 : 5). Ces actes de parole ont une visée particulière qu'il est nécessaire d'acquérir ; c'est ainsi que J-P. Cuq et I. Gruca (2005 :172) estiment que « préparer les apprenants à la maîtrise de divers textes, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais aussi de leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonome ». Il y a donc une possibilité d'élargissement des capacités langagières des apprenants dans la notion de genre qui favorise une autonomie.

Particulièrement pour un public ayant des difficultés à l'écrit, « le genre permet « *une économie cognitive* » (Maingueneau, 2002) non négligeable. La connaissance préalable des mécanismes qui régissent le fonctionnement des documents qui en relèvent, permet aux enseignants de faire anticiper certaines de leurs caractéristiques » (Claudel & al, 2016 : 7)

En étudiant un genre (l'affiche de prévention dans notre cas), le stagiaire prend conscience de la structure communicationnelle de cet objet, de son ancrage social. Selon

J. Dolz & R. Gagnon (2008 :185), ce support favorise la construction d'un « capital culturel » indispensable au développement cognitif de chaque individu.

Tous ces éléments peuvent favoriser l'accès à l'écrit dans la mesure où les stagiaires abordent le genre comme le cadre d'une production et obtiennent ainsi des repères propres au genre.

Partie 3

-

La mise en place du dispositif

Chapitre 8. La conception du projet

8.1 Présentation du dispositif

Suite à un court rappel concernant la méthodologie retenue, il est question de mieux cerner les circonstances dans lesquelles ce projet a été conçu. Les différentes étapes de la conception du projet, le constat de départ au sujet des relations qu'entretiennent certains stagiaires avec les affiches ainsi que le choix du thème de l'affiche vont être abordés dans la présentation du dispositif.

8.1.1 La méthode retenue

J'ai opté pour la méthodologie de la recherche-action parce qu'elle représente « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative […] des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (Catroux, 2002 : 2).

Ce processus a débuté en première partie par l'identification d'un besoin dans ma pratique. Les progrès des stagiaires pas ou peu scolarisés me semblaient limités en ce qui concerne la production écrite. En considérant le cadre dans lequel cette formation se déroule, j'ai cherché à varier mon approche de l'écrit en décidant de proposer un projet consistant à produire un écrit par le biais d'un document iconique. Plus spécifiquement, je désire proposer aux stagiaires de créer une affiche de prévention. La problématique vise à comprendre comment faciliter l'entrée dans l'écrit d'un public adulte, multiculturel et hétérogène à travers la création d'un document iconique.

Les savoirs théoriques développés dans la deuxième partie ont porté sur les besoins langagiers dans le cadre de cette formation, sur l'accès à l'écrit des personnes peu ou pas scolarisées et enfin sur les potentialités propres aux genres de discours (spécifiquement iconique).

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter la conception de ce dispositif. Nous abordons ici la troisième étape de la démarche de la recherche action décrite par Catroux (2002) qui consiste à prendre des actions, à planifier.

Nous supposons que, dans le cadre d'une formation linguistique, le document iconique favorise l'appréhension des usages sociaux en tant qu'objet de littératie puisque les genres de discours « sont des entités langagières, culturelles et socio-historiques » (Beacco, 2004 : 109). L'affiche est un genre de discours qui est utilisé ici comme un outil langagier favorisant le développement de la compétence pragmatique chez les stagiaires,

ces derniers peuvent interagir dans le cadre de la production par rapport aux buts, sous-buts et intentions communicatives du message à construire. L'autre intérêt dans le cadre de ce projet est « la composante compositionnelle (plans du textes, séquences, mais aussi rapport entre texte et image dans certaines formes plurisémiotiques) » (Richer, 2011 : 7). Après une phase de découverte de l'affiche comme genre, les stagiaires devront créer leur propre affiche portant sur l'égalité filles/garçons ou femmes/hommes. L'accès à l'écrit se réalisera progressivement dans le cadre d'un document iconique.

Suite à la crise sanitaire, ce projet n'a pu être mis à l'épreuve qu'à la fin du mois de juillet dans des circonstances différentes de celles qui étaient initialement prévues.

La réalisation du projet	Période
Début du stage et analyse du terrain et des besoins par l'observation	Février 2020
Esquisse du dispositif	Avril 2020
Conception du programme de formation	Juin-Juillet 2020
Mise à l'épreuve de la formation	Juillet -Août 2020
Bilan et évaluation de la formation	Août 2020

8.1.2 Le constat de départ

Il est nécessaire de mieux percevoir l'attitude de certains stagiaires face au document iconique qu'est l'affiche.

J'ai pu observer que ces derniers ne les remarquent pas alors qu'elles sont présentes dans leur quotidien.

Lors d'un test oral un stagiaire était assis à côté d'une des nombreuses affiches de l'OFII. Une des questions était « Quelles sont les couleurs du drapeau français ? ». Ce dernier ne donne pas la bonne réponse. À la fin de son test, je lui demande de regarder l'affiche à côté de lui. Je lui dis alors, « Voyez-vous le drapeau français ? », il me répond affirmativement. Je lui repose alors la même question « quelles sont les couleurs du drapeau français ? ». Il me donne la bonne réponse.

Une autre fois, lors d'une discussion en groupe (parcours 200-400 heures), l'un des stagiaires me demande de lui expliquer le parcours linguistique du CIR et les tests qu'il est nécessaire de passer ; le groupe dans son ensemble est intéressé par ce sujet. Je demande

alors au groupe de sortir dans le couloir et leur montre une autre affiche de l'OFII décrivant ce parcours. Cette affiche est très schématisée et l'écrit y est très court. Je leur demande alors qui peut expliquer ce parcours ? Les stagiaires dans leur grande majorité étaient tout à fait capables de comprendre les informations présentes.
Les affiches sont des pratiques sociales de l'écrit. Elles sont présentes dans tous les organismes, dans la rue, dans les immeubles. L'insécurité scripturale de l'apprenant ou son manque d'attention les écarte des informations qui lui sont pourtant accessibles.

8.1.3 Le thème de l'affiche et le contenu de la formation linguistique

Le projet que nous mettons en place porte sur un écrit social qui est l'affiche de prévention. Il est question de proposer un cadre dans lequel les stagiaires pourront s'exprimer, mais il ne s'agira pas uniquement de comprendre un enjeu social puisque l'objectif est l'accès à l'écrit.

Le thème de l'égalité femmes/hommes ou filles/garçons sur lequel portera l'affiche est issu de l'ancien déroulé-type du CIEP. Ce dernier n'est devenu plus qu'un support de référence avec le nouveau marché parce que ce déroulé-type favorisait l'apprentissage de connaissances culturelles et non des savoir-faire langagiers. Toutefois les thèmes du déroulé-type sont suivis par la majorité des formateurs. Dus au système d'entrées et de sorties permanente et du retour en cours suite à la crise sanitaire, les stagiaires ont effectué dans leur grande majorité une partie de leur parcours avec d'autres formateurs. Les stagiaires qui ont plus de 200 heures restantes ont déjà abordé en principe tous les thèmes du déroulé-type du CIEP (puisque ce dernier est basé sur un parcours de 200 heures). Le thème de l'égalité filles/garçons ou femmes/hommes ne leur est pas inconnu et nous allons tenir compte de ce fait pour concevoir ce dispositif. Les stagiaires ont donc tous déjà abordés les thèmes ci-dessous :

L'éducation et la culture séance 22		
L'obligation de scolarité pèse sur les filles autant que sur les garçons.	La mixité à l'école crée les conditions de l'égalité hommes-femmes dans la société française.	La scolarisation des filles est un vecteur d'indépendance économique et d'émancipation.
L'éducation et la culture séance 29		
L'école publique est un espace où règne la neutralité en matière religieuse.	L'école publique est un espace où règne la neutralité en matière politique.	Codes vestimentaires associés au contexte.

La famille séance 32		
Le partage des tâches domestiques.	Les dates clés/ Les évolutions les plus marquantes.	compréhension de la multiplicité des champs d'application du principe de l'égalité homme-femme.
La famille		
Séance 48 **L'égalité homme/femme :** Egalité dans l'éducation des enfants Exercice de l'autorité parentale, obligation alimentaire	Séance 54 **L'égalité homme/femme :** Egalité dans l'éducation des enfants Le rôle des parents dans la scolarité des enfants, soutien pendant les études	

Tableau 2: Extrait du déroulé-type du CIEP

Il m'est paru intéressant d'aborder ce thème non uniquement par la transmission d'un contenu thématique mais par une réflexion commune. Je pars du principe que proposer une réflexion dans un thème particulier, déjà abordé en cours facilite la mise en mots lors de la production de l'affiche.

8.2 Les préconisations du cahier des charges et le public

Dans le contexte de la formation linguistique du CIR, les référentiels du marché FL19 et le cahier des charges permettent au formateur de suivre des méthodes pour développer des compétences orales et écrites. Ils sont d'une grande aide pour mieux comprendre certaines difficultés liées à ce public notamment par rapport à l'apprentissage des compétences scripturales en contexte d'intégration. Nous présentons ici les préconisations dont nous allons nous inspirer et les adapter au public concerné, il s'agira ensuite de définir les choix du travail en groupe.

8.2.1 Les préconisations liées au marché F19

Il est précisé dans les référentiels F19 que la formation (des parcours de 400 heures) devrait être composée à 80% en l'apprentissage des compétences orales et en 20% des compétences écrites. Cette préconisation correspond aux recherches mentionnées préalablement dans le cadre théorique qui stipulent d'une part que les stagiaires issus de communautés de culture orale ont développé des moyens mnémotechniques et cognitifs qu'il est nécessaire de prendre en compte pour accéder à l'écrit et d'autre part qu'il est difficile d'aborder l'écrit sans un minimum de compétences orales. Dans ce projet, je désire m'appuyer sur ces données pour aborder la production écrite.

Le nouveau marché privilégie également le travail en groupe des stagiaires. Le rôle des interactions entre pairs devient primordial pour développer des compétences

langagières. Je désire mettre en pratique cette prérogative ; toutefois, il n'est pas précisé quelles modalités pour le travail en groupe : s'agit-il de s'appuyer sur la coopération ou la collaboration ? J'ai opté pour un travail collaboratif où chaque participant apporte sa contribution à chaque étape du projet. L'objectif est de co-construire des compétences à travers la réalisation des affiches.

8.2.2 La présentation du public et la formation de groupes de stagiaires

Certains facteurs sont à prendre en compte afin de concevoir ce projet qui consiste à favoriser l'accès à l'écrit des stagiaires ayant le plus de difficultés en production écrite et qui faciliteront par la suite la composition des groupes de travail.

Nous allons ici présenter un tableau déterminant les heures restantes de formation pour chaque stagiaire ainsi que le niveau de leurs compétences en compréhension et production orales et en interaction écrite. Les compétences écrites sont évaluées par rapport aux étapes de l'écrit d'un niveau infra A1.1 au niveau A1 de Ferrari (2016)[10] qui sont les étapes de « découverte », « exploration », « appropriation », « consolidation » et « généralisation.

Stagiaires	Nombre d'heures restantes	Compétences orales	Étapes de l'écrit (production)
Alto	39	A1	Découverte
Berhe	78	A1	Appropriation
Cad	76	A1+	Consolidation
Dav	76	A2	Généralisation
Eva	38	A1	Exploration
Fad	205	A2	Consolidation
Gedj	93	A1	Appropriation
Hort	323	B2	Exploration
Idje	270	A2	Appropriation

[10] Compte rendu de la formation «Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte », https://www.programmealphab.org/sites/default/files/CR_lecture_ecriture_adultes_en_ligne.pdf

Fred	183	C1	Exploration
Ked	107	A1+	Découverte
Lin	73	A2	Généralisation/A2
Mat	202	A1	Exploration
Ali	187	A1	Exploration
Pali	112	A2	Appropriation
Pat	323	Infra A1.1	Exploration

Tableau 3: heures restantes de formation et niveau des stagiaires

Il est nécessaire de noter que la différence de niveaux en compétence orale dans la partie contexte de ce mémoire et les niveaux approximatifs donnés ici (et évalués lors d'observation de productions de stagiaires en classe) peut être expliquée en partie par le fait que les stagiaires progressent rapidement à l'oral pendant leur formation et que les tests oraux de l'OFII sont basés en partie sur des connaissances contextualisées comme la connaissance du système scolaire ou de la santé par exemple.

Favorisant l'approche collective pour l'écriture d'un texte, j'ai réuni les stagiaires par rapport au niveau de leurs compétences à l'écrit. J'ai tenté de faire des groupes homogènes.

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Pat	Pali	Lin
John	Gedj	Dav
Ked	Eva	Fod
Alto	Ben	Cad
Ali	Hort	Idje

Tableau 4 : Constitution des groupes

8.2.3 La place des stagiaires et du formateur

Notre hypothèse de départ est que les apprenants/acteurs ont un potentiel inexploité leur permettant d'accéder à une construction de sens des écrits sociaux par le biais d'un enrichissement mutuel et de leurs différents parcours. À partir de notre hypothèse, nous retrouvons les « principes épistémologiques fondamentaux » de cette méthodologie qui sont les principes « d'humanisme », « d'intersubjectivité », « d'autoréférentialité » et « d'hétérogénéité » (Blanchet & al., 2011, p16). Pour le principe d'« humanisme », nous

considérons les stagiaires comme des adultes autonomes qui ont chacun leurs propres expériences, parcours, construction de pensée. Chaque stagiaire en tant qu'individu a donc son « propre système de référence », ce que Blanchet désigne par le principe d' « endoréférentialité ». Ce sont également des personnes qui ont un vécu (une maturité) et qui peuvent donc apporter une contribution dans un projet commun de réalisation d'écrit portant sur un enjeu social du pays d'accueil. Nous croyons également au principe d' « intersubjectivité », c'est-à-dire que « c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux » (p16). C'est donc par et dans les interactions que les stagiaires pourront construire aussi bien un accès à l'outil culturel qui est l'écrit ainsi qu'accéder à un autre outil culturel (qui est une manifestation du premier) qui est le genre de discours relatif aux affiches. Le dernier principe d' « hétérogénéité » est le fait de considérer qu'il n'y a pas de « règles universelles » mais « des tendances partielles » qui peuvent être définies quant aux phénomènes relatifs aux sciences de l'homme. Aux vues des arguments ci-dessus, nous envisageons une approche socio-constructiviste de l'apprentissage dans le cadre de ce projet.

L'objectif de ce projet est de favoriser l'autonomie langagière de l'apprenant. Selon K-A. Bruffee (1995 : 14) « l'apprentissage collaboratif vise à remplacer la structure sociale de la classe traditionnelle ; c'est-à-dire qu'en cultivant l'interdépendance entre apprenant, le formateur n'a plus à fournir des « faits » mais à favoriser un résultat construit et intériorisé des savoirs dans les groupes. Les formateurs n'ont pas ici vocation à servir des savoirs à digérer. » (Traduction personnelle).

Le rôle du formateur, toujours selon ce même auteur, est de permettre à travers la création des groupes un apprentissage spécifique des savoirs. De plus, c'est lui qui prépare les conditions les plus favorables pour que les apprentissages puissent s'effectuer dans les meilleures conditions. Il n'a pas à intervenir dans ce processus de création de connaissance commune puisque comme le rajoute A. Baudrit (2009 : 110), c'est aux stagiaires de surmonter eux-mêmes les difficultés, de réaliser ensemble ce qu'ils ne pourraient pas réussir à effectuer seul.

Toutefois, dans certaines circonstances, le formateur peut utiliser des stratégies implicites pour répondre aux possibles questionnements, comme poser des questions du type « êtes-vous sûrs que le message corresponde aux thèmes abordés ? » ou encore « vous pensez que cette orthographe est correcte ? ». Il ne pourra intervenir qu'après avoir observé de la part

des stagiaires une impossibilité à s'auto-corriger. De même, pour l'unique groupe non scripteur, il est possible que le formateur intervienne de manière plus fréquente (en fonction du potentiel du groupe comparé aux tâches à réaliser) mais l'objectif est que les groupes collaborent aussi bien en interne mais également avec les autres groupes s'ils ne s'auto-suffisent pas.

8.3 Les objectifs de la formation

8.3.1 Le déroulé des ateliers

Le tableau ci-dessous est composé de sept ateliers reconstituant la mise en place des ateliers. Le contenu est adapté à un public allant d'un niveau A1 à B2 à l'oral et de A1.1 à A2 à l'écrit, c'est-à-dire correspondant au niveau hétérogène de mon public. Les ateliers sont pensés pour en premier lieu favoriser la compréhension active d'écrits sociaux pour accéder à la production dans un deuxième temps.

	Durée	Phases	Déroulé des activités	Modalité de travail	Compétences visées
Atelier 1 Activité de compréhension A partir d'un modèle	3h00	Présentation du projet Discussions sur les enjeux sociaux Comprendre une affiche	- Le formateur explique que les stagiaires vont créer une affiche sur un enjeu social pendant une semaine. - Explication et discussion de la notion des enjeux sociaux par rapport aux thèmes abordés précédemment dans la charpente CIEP (le logement, la famille, les transports, l'éducation, etc.). - Le formateur discute avec les stagiaires des affiches que ces derniers ont pu observer dans leur environnement proche (dans la rue, à l'OFII, à l'école de leur enfant, etc.). Il demande aux stagiaires s'ils font attention aux affiches et ce qu'ils regardent dans une affiche. - Distribution de la première activité « comprendre une affiche » (annexe 1). Les stagiaires réfléchissent en groupe de l'affiche : de quoi parle l'affiche ? Qui a fait cette affiche ? Pourquoi ? Mise en commun. - À l'aide de leur dictionnaire et en groupe, les stagiaires cherchent les différents éléments composant l'affiche. Explication des différentes parties suite à la correction. - Entraînement avec la deuxième affiche (annexe 2), même consigne que pour la première avec la même modalité de travail en groupe.	En groupe classe Travail en groupe de 4-5 stagiaires	Compétence pragmatique
Atelier 2	3h30		- Rappel du projet. Le formateur ensuite propose à chaque groupe de stagiaire un document avec des images de cinq affiches découpées. En groupe ; les stagiaires doivent retrouver un mot pour chaque image	En groupe de 4-5 stagiaires	Compétence pragmatique

Activités de production A partir d'un modèle			(annexe 3, 4, 5). Mise en commun des réponses. - Le formateur demande à chaque groupe d'écrire une phrase qui correspond à chaque image (annexe 6,7, 8 la partie « votre texte »). Mise en commun des différentes phrases. Le stagiaire ramasse les documents de chaque groupe. - Le formateur distribue les slogans, le pavés, les images, les logos et les contacts mélangés des cinq affiches. Les stagiaires doivent reconstituer les cinq affiches sur une feuille vierge A4 (annexe 9, 10, 11). - Le formateur redistribue les annexes 6,7, 8. Les stagiaires doivent recopier le slogan de l'affiche (partie « le texte de l'affiche). Discussion : à quoi sert le slogan, qu'est-ce qu'un conseil, etc. - Le formateur distribue les affiches d'origine (annexes 12, 13, 14, 15, 16) et les stagiaires comparent leurs reconstitutions. - La grille (annexe 24) qui permettra d'évaluer les productions des affiches est présentée et expliquée. Chaque groupe discute entre eux pour évaluer les affiches originelles (annexes 12, 13, 14, 15, 16). Mise en commun des réponses.	En groupe de 4-5 stagiaires En groupe de 4-5 stagiaires	
Atelier 3 Découverte du thème et choix du sous-thème sur lequel va	3h 30	Information sur la situation en France	- Rappel de l'objectif final. Le formateur précise que les stagiaires vont créer des affiches sur le thème de l'égalité filles/ garçons ou femmes/hommes. - Présentation du thème grâce à diverses activités, discussion à la suite de chacune des activités	En groupe classe	Compétences générales

porter les affiches			CO : vidéo (https://www.youtube.com/watch?v=jlJ6Yr3dz9c&t=5s) + feuille QCM (annexe 17) CE : statistiques (Annexe 18) + jeu de questions réponses entre les groupes + révision des pronoms interrogatifs) CO : jeu quizz (https://www.youtube.com/watch?v=Fenhixn7q0o&t=4s) chaque question du quizz est reformulée pour que ces dernières soient plus faciles à comprendre) - Discussion en groupe classe sur le thème, plusieurs sous-thèmes sont proposés. Les stagiaires choisissent en groupe le sous-thème de leur affiche. Les sous-thèmes abordés et les stéréotypes : l'égalité filles/garçons ou femmes/hommes au niveau de l'éducation familiale, de la scolarité, la vie familiale, la vie professionnelle. Et plus globalement : la représentation des sexes dans la société à travers les magazines, les affiches et autres médias. - Choix du sous thème par les groupes		
Atelier 4 Discussion du sous-thème en groupe à l'aide des statistiques spécifiques à chacun des	3h00	Choix du sous thème et des images	Distribution des statistiques relatifs à chaque sous thème+ video rappel du contenu. Discussion sur les notions que chaque groupe veut aborder dans leur production écrite Par rapport au sous-thème choisi, recherche d'images, de logos sur google correspondant au message à transmettre. Mise en parole des pensées et	En groupe de 4 ou 5	Compétences orales et écrites

thèmes. Choix des images			mutualisation par rapport au choix des images. Choix des images et d'un logo pour les affiches		Compétences pragmatiques
Atelier 5 A l'aide des images et des documents, les stagiaires	2h 30	Écrire collectivement un texte de quatre ou cinq lignes (le pavé)	La consigne est d'écrire collectivement un texte (le pavé). Ce texte doit transmettre des connaissances sur le sujet abordé, il s'agit d'un texte informatif. Il s'agit d'une mise en mots des discussions. Réflexion/ planification/rédaction du texte. En fonction du niveau du groupe de stagiaire, le message pourra être constitué de mots ou de phrases. Mutualisation pour accéder à la forme écrite du message.	En groupe de 4 ou 5	Compétences pragmatiques
Atelier 6	2h30	Choix du slogan et le retranscrire Mise en place des différents éléments / réalisation de l'affiche	Réflexion à partir de l'écriture d'un slogan. Aborder le texte argumentatif, l'objectif est que les stagiaires donnent un conseil à ceux qui pourraient regarder l'affiche. La mise en page de l'affiche. Où placer le(s) images(s), le(s) logo(s), le texte (s). Réflexion/ mutualisation /création.	En groupe de 4 ou 5	Compétences pragmatiques
Atelier 7	1h 30	Évaluation	Expliquer pourquoi les participants ont choisi ce sous-thème, que veulent-ils dire, pourquoi c'est important pour eux. Répondre aux questions. Évaluation des affiches de la part des autres groupes de stagiaires (grilles d'évaluation des affiches Annexe 24) Évaluation individuelle du projet (questionnaire grille Annexes 25 et 26)	En groupe de 4 ou 5	

8.3.2 Les objectifs et compétences visés

L'objectif principal est l'entrée dans l'écrit par le biais des interactions afin de développer une autonomie langagière non seulement au niveau de la compréhension du support écrit qui est dans cas l'affiche mais également dans la production écrite.

Nous partons du fait que les différentes composantes d'un tel outil favorisent un cadre d'apprentissage de différents contenus aussi bien linguistiques que culturels et pragmatiques sans avoir recours à une approche traditionnelle voire scolaire que les chercheurs cités dans le cadre théorique estimaient comme peu adaptée à notre public.

Les deux composantes ci-dessous énoncées par Adam (2001) sont celles qui seront les plus attendues dans le cadre de la production d'une affiche de prévention :

- « Une composante pragmatique (buts, sous-buts et intentions communicatives) »

  La compétence pragmatique va également être perçue sous l'angle de l'identification de l'acte de parole : s'agit-il d'informer, d'expliquer, de convaincre, de donner des conseils, etc. à travers le message textuel et global de l'affiche.

- « Une composante compositionnelle (plans de textes, séquences, mais aussi rapports entre texte et image dans certaines formes textuelles plurisémiotiques) » (Adam, 2001, cité dans Richer, 2011 : 6-7)

  Nous retiendrons comme définition de la sémiotique : « La réalité du sens est liée à celle de l'esprit humain, au langage et aux autres moyens de communication qui connectent les esprits et font que les êtres humains partagent des idées et des émotions, des interprétations de la vie et des projets d'action dans la vie ». (Brandt, 2018 : 1)

L'entrée dans l'écrit va être analysée par la capacité des stagiaires à faire du sens par rapport à une intention de communication dans un sous-thème spécifique et cela à travers les différents éléments du document iconique et de leurs potentialités.

Chapitre 9. La production de l'affiche

Nous présentons ici la mise en œuvre du projet de la création d'affiche de prévention sur le thème de l'égalité filles/ garçons ou femmes/ hommes. La réalisation de ce projet s'est effectuée en premier à partir de la compréhension active des écrits sociaux et en deuxième par la production d'un écrit social. Il sera question ici que les stagiaires puissent « coordonner des perspectives et de co-construire des hypothèses pour arriver à une réponse commune » (Tuge & Rogoff, 1989 cités dans Baudrit, 2009 : 109) et cela dans toutes les phases du projet.

9.1 Les activités de compréhension des écrits sociaux

Atelier 1 (durée : 3h00) : Comprendre une campagne de prévention

- 1ère étape (1 heure) : Présentation du projet

Présentation du projet : En début du cours, j'ai demandé aux stagiaires s'ils voyaient beaucoup d'affiches dans la rue, à la gare, à l'OFII, à la FRATE, etc. Les stagiaires ont répondu positivement. Je leur ai ensuite demandé ce qu'ils remarquaient dans une affiche et collectivement ils m'ont répondu qu'ils regardaient les images. Je leur ai ensuite dit que les six prochaines séances seraient destinées à créer des affiches portant sur les enjeux sociaux.

Discussions sur les enjeux sociaux : Les stagiaires ne comprenant pas la notion des enjeux sociaux, je l'ai défini comme des problèmes qui existent dans une société, dans un pays. J'ai ensuite recontextualisé cette notion à partir des thèmes de la charpente CIEP précédemment abordés en cours. Je leur ai donc demandé quels problèmes étaient liés au logement en France. Un stagiaire a répondu que des personnes n'avaient pas de maison. Nous avons ensuite continué collectivement à chercher des enjeux sociaux liés à d'autres thèmes tels que le transport, la santé, l'école, la vie professionnelle etc. et à imaginer des solutions pour améliorer ces problèmes.

J'ai ensuite reformulé l'énoncé de la présentation du projet en leur disant que nous allons créer une affiche sur les enjeux sociaux et donc sur des problèmes qui existent dans notre société.

- 2ème étape (2 heures) : Comprendre une affiche : Activité en annexes 1 et 2

Nous avons débuté ce projet par la compréhension active des écrits sociaux, et plus spécifiquement à travers la composante compositionnelle de l'affiche de prévention. Il me semblait important que les stagiaires comprennent le cadre dans lequel ils allaient produire leurs écrits.

À partir de l'affiche en annexe 1, la première question était de savoir quel était le sujet de cette affiche. Les stagiaires ont répondu « les vaches et les œufs ». J'ai ensuite demandé à un stagiaire plus avancé de lire ce qui était écrit dans le cercle rouge, nous avons ensuite expliqué ce qu'était « le gaspillage alimentaire » et discuté de cet enjeu social.

Je leur ai demandé ensuite en groupe homogène de 4 à 5 de retrouver à l'aide de leur dictionnaire : un site internet, un logo, une image, un pavé et un slogan. J'ai préalablement défini « un pavé » comme un texte de plusieurs lignes qui donne des informations et « un slogan » comme une phrase qui donne un conseil. Je me suis ensuite déplacée dans chacun des trois groupes pour répondre aux questions. Les stagiaires ont réussi en groupe à retrouver les différentes parties de l'affiche.

Nous avons ensuite étudié la deuxième affiche. Pour ce faire, nous avons tenté de comprendre l'affiche par les images. Je leur ai demandé en groupe classe ce qu'il y avait sur l'image, des stagiaires m'ont répondu « une maison » ; j'ai ensuite demandé dans quelle pièce de la maison, ils m'ont répondu le salon. La prochaine question était de dire ce qu'il y avait par terre, certains ont répondu « des jeux ». Nous avons ensuite défini le mot « crime ». Une fois ces éléments définis, les stagiaires ont cherché le logo, le slogan, le numéro de téléphone, le pavé toujours avec les mêmes groupes. Nous avons, comme pour la première affiche, identifié ceux qui ont fait l'affiche, leur numéro de téléphone, ce qu'ils voulaient dire à travers l'affiche, et le conseil qu'ils donnaient.

Atelier 2 (3 heures 30) : Trouver le message de l'affiche à partir de son image

- 1ère étape (30 minutes) : Trouver un mot correspondant à l'image d'une affiche (Annexe 3, 4, 5)
    - La consigne donnée en début de séance était de trouver un mot pour expliquer de quoi parle l'affiche juste en regardant son image.
    - Les modalités de travail : en groupe le plus homogène possible par rapport aux compétences à l'écrit des stagiaires. Il est demandé aux stagiaires

d'écrire tous au moins un mot. Il est précisé de ne pas utiliser son dictionnaire et de demander de l'aide aux autres stagiaires du groupe si l'écriture du mot est trop difficile ou s'ils jugent avoir besoin d'aide.

- Compétence : la sémiotique de l'image
- Remarques : les échanges oraux sont nombreux et tous retrouvent oralement un mot qui correspond à la situation de l'image. Au niveau de l'écrit, les stratégies d'évitement de la part de certains stagiaires sont nombreuses : tous les groupes cherchent la personne ayant le plus de facilité à l'écrit et lui laissent retranscrire les mots trouver oralement en groupe, certains stagiaires utilisent leur téléphone ou cherchent dans leur cahier les mots déjà écrits (en les cachant sous la table). Je reprécise en groupe classe les modalités de travail, les groupes 1 et 3 prennent en considération la reformulation des consignes et tentent de retranscrire certains mots collaborativement. L'atelier 2 représente une première expérience pour les stagiaires de la pratique d'une écriture basée sur la réflexion collective, il s'agit ici d'habituer les stagiaires peu à peu à ce mode de fonctionnement.

- 2ème étape (1 heure) : Trouver une phrase correspondant à l'image d'une affiche (Annexe 6, 7, 8, la partie « votre texte »)
  - La consigne donnée en début de séance était de trouver une phrase, un slogan pour expliquer de quoi parle l'affiche juste en regardant son image, essayer de donner un conseil à ceux qui regardent les images des affiches.
  - Les modalités de travail : même condition que précédemment.
  - Compétence : la sémiotique de l'image/ la composante pragmatique/ acte de parole (début)
  - Remarques : certains utilisent les mêmes stratégies d'évitement. Toutefois, il y a une réelle tentative d'essayer de retranscrire par écrit pour les groupes 1 et 3, ils utilisent un brouillon où ils écrivent les mots et s'auto-corrigent. La plupart des phrases sont compréhensibles.

- 3ème étape (1h) : reconstitution des différentes parties des affiches (l'image, le pavé, le slogan, le logo, les contacts) Exemples d'affiches reconstituées en annexes 9, 10, 11

- Reconstituer les affiches découpées en faisant correspondre les images, le slogan, le pavé, le logo, le contact.
- Condition de travail : en groupe le plus homogène possible par rapport aux compétences à l'écrit des stagiaires. Le dictionnaire est toléré si la difficulté au niveau de la compréhension des textes est trop difficile (spécialement pour le groupe 1 et 3), toutefois les stagiaires doivent essayer en premier lieu de deviner par eux-mêmes le sens des écrits)

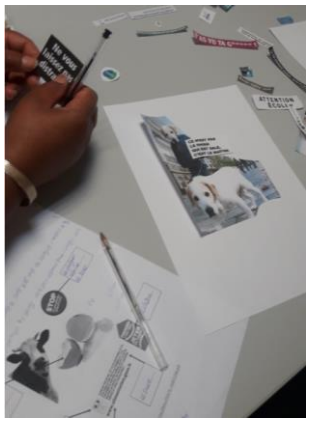


Figure 1: Recomposition des affiches

- Remarques : Les échanges sont nombreux et dans tous les groupes. Les stagiaires s'aident par eux-mêmes du document en annexe 1. Il y a un réel effort au niveau de la compréhension commune de chacun des textes. Le dictionnaire n'est pas utilisé et les groupes m'appellent pour éclairci le sens de certains mots. La difficulté porte sur la correspondance du logo avec l'image, le slogan ou le pavé, ce qui est normal étant donné que le logo fait appel très souvent à des connaissances culturelles. L'objectif de cette activité, outre la correspondance des textes et des images, est que chaque recomposition d'affiches comporte tous les éléments mentionnés lors de l'atelier 1.

- 4ème étape (1 heure) : comparer son slogan avec celui de l'affiche originelle

- La consigne : à partir des affiches (annexes 12, 13, 14, 15, 16) retranscrire le slogan (annexes 6,7,8 dans la partie « le texte de l'affiche)
- Les modalités de travail : même condition que précédemment.
- Compétence : compétence pragmatique / acte de parole (suite) /
- Remarques : Après avoir distribué les affiches (annexes 12, 13, 14, 15, 16), les stagiaires du groupe 3 décollent rapidement les logos mal placés pour les replacer correctement. Les stagiaires les plus avancés au niveau de l'écrit dans chaque groupe sont désignés pour recopier ensuite les slogans initiaux dans la partie « le texte de l'affiche ». Nous essayons en groupe classe de comprendre les slogans des différentes affiches et de retravailler ensemble et oralement les slogans écrits dans chaque groupe dans le but de donner un conseil.

Atelier 3 (3h30) : Aborder les connaissances pour créer son affiche

➢ 1ère étape (3h00) : approfondir les connaissances sur le thème de l'égalité femmes/hommes

- Modalité : en groupe classe et en groupe de 4 ou 5 stagiaires
- Compétences : culturelle et générale
- Objectif : Cet atelier consiste à revoir pour certains stagiaires le thème sur lequel portera les affiches et le découvrir pour les nouveaux stagiaires, c'est-à-dire les enjeux sociaux liés à l'égalité filles/garçons ou femmes/hommes. Pour commencer cette séance, nous avons défini en groupe ce que signifie les égalités et les inégalités. Différentes ressources ont été présentées ensuite pour aborder le thème des inégalités entre filles/garçons et femmes/hommes afin de travailler différentes compétences :

- La compréhension orale : vidéo (https://www.youtube.com/watch?v=jlJ6Yr3dz9c&t=5s) + feuille QCM (annexe 17) afin de parler de l'égalité filles/garçons

- La compréhension écrite : statistiques (Annexe 18) + jeu de questions réponses entre les groupes + révision des pronoms interrogatifs)

  Cette activité avait pour but de comprendre des statistiques sur le thème de l'égalité hommes/ femmes au niveau de l'activité professionnelle. Nous avons expliqué les chiffres et fait une lecture commune du document. Chacun des groupes de stagiaires devait poser des questions aux autres groupes, exemple : combien de femmes sont maires ? Quel est le salaire mensuel des femmes ? etc. Les personnes interrogées devaient retrouver la réponse dans le document. Nous avions préalablement revu la formulation des questions à l'oral (Qui ? Combien ? Quel ? etc.)

- La compréhension orale : jeu quizz (https://www.youtube.com/watch?v=Fenhixn7q0o&t=4s) chaque question du quizz est reformulée pour que ces dernières soient plus faciles à comprendre. L'approche plus culturelle des inégalités a été abordée ici.

Les différentes informations ont été abordées sous différentes modalités afin que les stagiaires puissent comprendre le thème choisi par le biais de données chiffrées, de textes et d'images. Ce qui permet d'aborder des compétences de base variées en plus des compétences purement langagières. Effectivement, nous avions vu que dans un contexte d'insertion, la formation linguistique devait tenir compte d'un public ayant parfois des difficultés avec des compétences de base. (V. Leclercq, 2017 : 64), de plus le déroulé-type du CIEP faisait souvent mention du travail à partir des données chiffrées.

- Remarques : Suite à ces activités, les stagiaires ont discuté entre eux et abordé d'autres thèmes comme l'égalité femmes/hommes au niveau des tâches ménagères, de la prise en charge de l'éducation des enfants, de la violence conjugale.

2èmé étape (30 minutes) : le choix du sous-thème

- Consigne : dans chaque groupe, vous allez discuter et choisir un thème pour votre affiche.

- Remarques : Les stagiaires de chaque groupe n'étaient pas d'accord sur le choix du sous-thème, après des discussions dans chaque équipe les stagiaires du groupe 1 ont choisi le thème des violences conjugales, ceux du groupe 2 celui des inégalités entre les filles et les garçons au niveau scolaire et ceux du groupe 3, celui de la

violence conjugale (par imitation avec le groupe 1) alors que leur choix initial portait sur les loisirs.

9.2 Les activités de production des écrits sociaux

Il s'agit à travers de ce projet d'accéder au sens et à sa retranscription. Nous ne nous situons pas ici dans une perspective sémasiologique qui part du signe pour accéder à une idée mais dans une perspective onomasiologique ce qui veut dire qu'il y a un cheminement qui va de l'idée jusqu'à son expression dans sa langue et cela par le biais des interactions.
J'ai donc choisi de débuter par l'atelier qui consiste à choisir une image pour accéder ensuite à l'écriture du texte dans l'objectif de favoriser les interactions. Demougin (2012 : 107) donne à l'image dans la pratique pédagogique, le statut de « stimulateur verbal » c'est-à-dire que « c'est la pluralité des lectures qui est sollicitée, en tant qu'ingrédients dont la parole spontanée a besoin pour naître ». L'objectif étant également de créer « un évènement de littératie » qui se caractérise comme « chacune des occasions dans lesquelles « un morceau » d'écrit provient intégralement des interactions entre les participants et leurs procédures interprétatives » (traduction personnelle ». S-B. Health (1982, cité dans Street 2003 : 78)

Atelier 4 : Approche approfondie du sous-thème choisi et choix des images de l'affiche

- 1ère étape (30 minutes) :

- Consigne : Je vais vous donner un document (annexes 18 et 19) sur le thème que vous avez choisi. Vous allez essayer de comprendre ensemble ce document. Si vous avez des difficultés à le comprendre, je pourrais passer dans les groupes.
- Remarques : Il y a eu nécessité de reformuler certaines informations trop difficiles. Les stagiaires ont échangé ensemble.

- 2ème étape : Choix des images (2 heures) :

- Consigne : Vous avez choisi le thème de vos affiches, l'objectif est ensuite de discuter en groupe du message de votre affiche et de trouver des images qui

évoquent ce message, vous chercherez également un logo pour représenter votre message.

- Matériel : 1 document spécifique au sous-thème choisi par chaque équipe + 3 ordinateurs par groupe de 5 stagiaires et le site https://www.flickr.com/ pour choisir les images.
- L'objectif de cette activité est de « prendre en compte « l'hétérogénéité interprétative au sein de la classe » (Grossman, 1990). L'enjeu est que l'élève apprenne à mettre en attente, à différer les interprétations, à intégrer de nouvelles interprétations, à changer de point de vue » (Demougin, 2018 : 112).
- Remarques : Une fois que les stagiaires maîtrisent la barre de recherche sur le site Flinckr.fr, je les laisse travailler en autonomie pour choisir les images. Assez rapidement, certains stagiaires vont sur le moteur de recherche Google.fr. J'observe et je prends des notes (analyse de ces interactions dans la partie suivant : ***9.3.1. Quelques constats***)

Atelier 5 : Écriture du pavé (2h30)

- Consigne : A l'aide de vos images, de votre logo, vous écrivez ensemble quatre à cinq lignes pour donner des arguments, donner des informations sur votre thème. Ce texte correspond au pavé de l'affiche. Le téléphone n'est pas autorisé ni vos cahiers de cours.
- Objectif : Il s'agit de *rédactions conversationnelles* c'est-à-dire « des situations ou deux ou plusieurs personnes se mettent autour d'une table pour concevoir et rédiger un texte commun » (Kraft& Dalsendschön-Gay, 1999 : 51). L'entrée dans l'écrit est abordée sous l'angle de la réflexion dans le cadre d'un travail en autonomie au sein de chaque groupe.
- Compétences : Acte de parole : informer
- Remarques : Les échanges sont nombreux mais certains stagiaires réutilisent les mêmes stratégies d'évitement dans les ateliers 2 et 3 lorsqu'ils doivent écrire. J'observe et je prends des notes (analyse de ces interactions dans la partie suivant : ***9.3.1. Quelques constats***)

Atelier 6 : Écrire un slogan (2h 30)

- 1ère étape : Écrire un slogan

- Consigne : À l'aide de vos images, de votre pavé, de vos images, de votre logo, vous écrivez un slogan. Votre slogan doit donner un conseil. On donne des exemples de conseils en classe. Le téléphone n'est pas autorisé ainsi que les cahiers des stagiaires.

- Remarques : Les échanges verbaux sont nombreux. J'observe et je prends des notes (analyse de ces interactions dans la partie suivant : ***9.3.1. Quelques constats***)

- Compétence : Acte de parole : donner un conseil

- 2émé étape : Production finale de l'affiche.

    - Consigne : rassembler les différents éléments de l'affiche à l'aide de la grille d'évaluation (relecture de la grille)

    - Matériel : Grille d'évaluation

Atelier 7 : Evaluation (1h30)

Les évaluations sont décrites au chapitre 10.

9.3 La difficile entrée dans l'écrit collaboratif

9.3.1 Quelques constats lors de la mise en mots

Certains stagiaires ont utilisé des stratégies d'évitement, particulièrement lors des deux premiers ateliers, pour écrire des mots et des phrases. Le rôle du formateur a été de mettre en confiance les stagiaires. Je vais retranscrire ci-dessous certaines interactions par rapport à l'accès à l'écrit.

1er cas : il y a eu une certaine forme de résistance (exemple groupe 2)

Formatrice à Mme Lin : « Ce n'est pas normal que vous écriviez tout le texte, il faut que tout le monde participe »

Ked : « Moi, je ne sais pas écrire »

Formatrice à Ked : « Il faut que tout le monde écrive »

Ked : « Non, moi je sais pas écrire »

Formatrice : « Il faut essayer, les autres vont vous aider »

Ked: « J'écris a, b, c, d »

Formatrice : « Par exemple, si Pali écrit le mot « femme » /FM/ c'est juste ?

Ked : « comme ça » (en écrivant)

Formatrice : Alors écrivez et discutez, vous trouverez ensemble des réponses ».

2ème cas : besoin d'être rassuré (exemple groupe 3)

Berhe : « Comment on écrit une phrase, madame, comment on écrit une phrase ? »

Formatrice : « Que voulez-vous dire ? »

Berhe : « Les garçons sont moins propres que les filles à l'école »

Formatrice : « Essayer d'écrire, je reste à côté de vous »

Berhe écrit puis dit : « ça va ? »

Formatrice : Oui, maintenant vous montrez votre phrase aux autres pour en discuter.

3ème cas : Sortir de ses habitudes rédactionnelles (exemple groupe 2)

Pali (à la formatrice) : « C'est dur »

Formatrice : « Oui, le but est que vous écriviez ensemble si c'est trop dur »

Pali : « Pour moi c'est difficile. Moi, je connais des mots en français, moi, je sais écrire « rendez-vous » (le stagiaire écrit le mot et le montre)

Formatrice : « Oui, c'est bien écrit. D'habitude, on apprend des choses, là vous devez réfléchir et trouver la réponse ensemble ».

4ème cas : À plusieurs reprises, les stagiaires utilisaient un dictionnaire (ou un traducteur) sur leur portable ou ouvraient leurs cours pour retrouver l'écriture des mots. (Exemple groupe 3)

Formatrice : « Non, vous écrivez ensemble, pas de dictionnaire »

Ali : « C'est dur »

Formatrice : « Réfléchissez ensemble, et essayez d'écrire le mot »

Stagiaires : [rire]

Ali écrit le mot qu'il cherchait dans son dictionnaire et le montre aux autres : « C'est comme ça ? »

Fred : « Vas-y », « un /e/ »

Remarques : L'écriture libre a semblé un peu stressante lors des premiers ateliers pour certains stagiaires. Nous pouvons penser que ces différentes attitudes décrites ci-dessus de la part des stagiaires sont dues à l'insécurité insécurité linguistique décrite par H. Adami (2011, cité dans Castellot, 2017).

Cependant, peu à peu les stagiaires ont interagi plus régulièrement pour mettre en mots leurs pensées. Les corrections mutualisées ont porté principalement sur l'orthographe

des mots, mais également dans une moindre mesure sur la construction des phrases et la compréhension des chiffres.

9.3.2 Les échanges lors du choix des images (méthode prise de note)

J'ai pu observer un investissement important lors de l'atelier 4. Tous les stagiaires recherchaient une image par groupe de 2 ou 3 personnes. Toutefois, les discussions n'ont pas permis une interprétation des images et plus précisément de créer une « communauté interprétative » (Demougin, 2018 : 112) au sein des groupes.

Les discussions ont porté sur les sujets qu'ils voulaient développer, le groupe 3 a cherché en premier une image d'un enfant « on cherche un enfant d'abord », le groupe 2 a cherché une image de garçon qui joue au foot. Les images ont été utilisées également pour expliquer des mots comme « la violence », « la gym », etc.

Le choix des images n'a pas été explicité, les stagiaires se sont contentés de montrer les images et de demander « vous voulez cette photo », ou « tu aimes beaucoup ? »

Il me semble que l'approche didactique par rapport à l'image que j'ai choisie n'était pas adaptée et que (peut-être) le niveau des stagiaires en français n'était pas suffisant pour communiquer sur la signification qu'ils donnaient aux images. Toutefois, les images ont été choisies avec soin et correspondaient à un message préalablement pensé (annexes 21, 22, 23).

Les stagiaires ont interagi et ont travaillé dans une bonne dynamique à chaque étape de la production de leur affiche. Travailler selon de nouvelles modalités a été un processus de remise en confiance. La tentation de demander de l'aide au formateur ou de chercher les réponses dans leur téléphone a peu à peu diminué au fil des ateliers. Nous avions vu que l'insécurité linguistique des stagiaires était bien réelle, toutefois être confronté à des pairs d'un niveau équivalent semble avoir facilité cette prise de risque, cette entrée dans l'écrit libre voire créatif. Nous pouvons donc que valider le potentiel du travail collaboratif décrit par S. Pekarek (2000 : 7) dans le cadre de ce projet. Effectivement, Selon elle « Cette conception non seulement met radicalement en question la distinction entre compétence et performance mais nous éloigne également de la notion d'erreur : les « lacunes » dans le répertoire de l'apprenant disparaissent non simplement comme des déficiences par rapport à un système idéal, mais comme occasions de mise en œuvre des pratiques des capacités de résolution collective des problèmes aux besoins communicatifs pratiques ».

Dans la prochaine partie, nous allons analyser les composantes pragmatique et compositionnelle dans les productions finales des stagiaires ainsi qu'aborder le retour de ces derniers sur leur évaluation du projet.

Chapitre 10. L'évaluation

La partie évaluation n'a pas pu être réalisée de manière optimale, en effet, six stagiaires ont quitté la formation sans pouvoir répondre aux questionnaires. Je ne présenterai ici que les avis des neuf stagiaires restants. L'objectif de ce projet était de favoriser l'entrée dans l'écrit par le biais du document iconique.

En première partie, nous analyserons l'intérêt des composantes pragmatique et compositionnelle du document iconique comme entrée dans l'écrit et cela à partir des productions des stagiaires. En deuxième partie nous présenterons les retours des stagiaires par rapport au projet réalisé. Il s'agit de commencer à évaluer le projet et à identifier les résultats, ce qui correspond à la quatrième et cinquième étape de notre recherche-action (Catroux, 2002).

10.1 Analyse des composantes pragmatique et compositionnelle

Nous avons abordé l'accès à l'écrit par le biais de la composante pragmatique et de la composante compositionnelle de l'affiche.

10.1.1 La composante pragmatique

La composante pragmatique liée à l'affiche de prévention vise à définir les buts, les sous-buts d'un message social. Nous avons décidé pour l'entrée dans l'écrit de travailler les actes de parole et donc les intentions communicatives. Parmi ces actes de parole, il peut s'agir de communiquer pour informer, expliquer, convaincre, donner des conseils, etc.

Certains stagiaires (inscrits dans un parcours de 400 heures) qui ont participé à ce projet sont individuellement dans l'incapacité d'écrire un texte libre dans leur langue maternelle et /ou en français. Nous cherchons à définir si ces stagiaires sont capables d'exprimer collectivement des buts et des sous-buts à travers un message global.

Ci-dessous, nous allons retranscrire les pavés puis les slogans, les sous-buts et les buts des énoncés des différentes affiches et enfin les types d'énoncés.

	Les pavés		Les slogans	
	Les textes	Les intentions Les sous-buts	Les textes	Les intentions Les buts finaux
Affiche 1	Une femme et mourte dan troie jours. Stop aux homicides en France c est boucou. Stop la voilence contre les femmes.	Informer Convaincre Convaincre	Police : appelle pour polce	Donner un conseil aux victimes
Affiche 2	Les garcon sont moins plus fort a la ecole qua les filles. Les garcons condtuisent. Les garcons jeu au foot. Les filles nagent dan eau. Les filles aiment la dance. Les fills dance dan une sale.	Informer Informer Informer Informer Informer Informer	Le parént : Les garcon est Les fille Fon Le mam travail.	Donner des conseils aux parents
Affiche 3	D'ans la famille, conjoint frape l'autre, les enfants sont triste. Toujours la femme rester a la maison pour faire tout les enfans, les travail Tojouy lu femme resteo a la maeson tout sal Cest une femme pleure et triste son père frape et elle suis a la fin beuucoup de femme sont morte	Informer/convaincre Informer Informer Convaincre	Le ceule chose il fo pas silence j'appele la police.	Donner un conseil aux victimes

Les stagiaires qui ont écrit ces messages en autonomie totale ont tous compris à l'issue de ce projet les différents actes de paroles et les ont adaptés en fonction des sous-buts ou buts du message qu'ils voulaient transmettre. Les choix réalisés étaient bien adaptés au support qui est l'affiche de prévention.

10.1.2 La composante compositionnelle

Comme cela a été dit la composante compositionnelle dans les genres de discours est composée « des plans du texte, séquences, mais aussi des rapports entre texte et image dans certaines formes plurisémiotiques » (Adam, 2001, cité dans Richer, 2011 : 6-7). Nous nous intéresserons principalement au rapport entre texte et image et plus précisément à la sémiotique qui consiste à considérer que « La réalité du sens est liée à celle de l'esprit humain, au langage et aux autres moyens de communication qui connectent les esprits et font que les êtres partagent des idées et des émotions, des interprétations de la vie et des projets. » (Brandt, 2008 : 1)

Il n'y a pas eu beaucoup d'interactions verbales pour définir le potentiel aspect culturel ou symbolique des images. Nous remarquons cependant que les stagiaires ont passé deux heures à les choisir pour qu'elles fassent sens pour eux et pour le message à transmettre.

L'affiche du groupe 2 (annexe 22) est composée d'images décrivant une partie du texte et plus précisément les stéréotypes liés au genre. Des images de poupées et de dance pour représenter les filles et des images de voitures et de foot pour les garçons. Comme dans une grande partie du texte, les images servent à décrire une situation. Cependant, elles ne sont pas directement liées aux deux phrases « Les garcon sont moins plus fort a la ecole qua les filles » et « Le parent : Les garcon est les filles fon le mam travaille ». Ce rapport entre les images et les deux phrases peut faire penser que les stagiaires ont fait le lien entre les loisirs, la réussite scolaire et les inégalités filles/garçons. Il est intéressant de rappeler que le sous-thème que ce groupe avait choisi était les inégalités scolaires entre les filles et les garçons.

L'affiche du groupe 1 (annexe 21)

Les images expriment les émotions reliées à chacun des textes. L'image de la petite fille qui pleure est reliée au texte « une femme et mourte dans troie jour », l'image des larmes sur le visage ainsi que l'image de la femme isolée avec en premier-plan le poing d'un homme prêt à frapper sont reliées à « stop homicides en France c'est boucou », et

enfin l'image où l'homme frappe une femme est reliée au texte « Stop la voilence contre les femmes ». Toutes ces images sont reliées à la souffrance due à la violence conjugale. Cette affiche a été réalisée par le groupe qui avait choisi, avant même d'accéder aux ordinateurs, de chercher une photo d'enfant en premier ; le choix des images ne provient pas du hasard mais d'une réflexion commune sur le message à transmettre. Nous retrouvons ici la définition de la sémiotique où « la réalité du sens est reliée à celle de l'esprit humain » et dépasse probablement l'approche purement culturelle. Nous pouvons également noter la présence d'un smiley qui pleure comme une représentation graphique utilisée dans les messages électroniques.

L'affiche du groupe 3

Contrairement aux affiches précédentes, les textes ne sont pas écrits sous les images. La violence est perçue au sein de la famille aussi bien au niveau des textes que des images. Nous remarquons cependant, que les images peuvent être isolées du texte et racontent une histoire. Ces images sont situées dans un avant/ après, c'est ainsi que l'on voit l'image du poing d'un homme et l'image du bras d'un homme qui frappe, puis l'image d'un enfant qui fait un signe d'arrêter et une autre qui représente un enfant qui tient une arme.

L'entrée dans l'écrit par le genre et spécifiquement ici par ses composantes « compositionnelle » et « pragmatique » est intégrée par les stagiaires aux vues des affiches créées. Il n'est pas nécessaire que ces derniers possèdent des normes orthographiques ou lexicales avancées pour qu'ils puissent accéder au sens des écrits sociaux en autonomie de groupe.

10.2 Évaluation des affiches et du projet par les stagiaires

J'ai considéré ces évaluations comme un outil référentiel de formation, elles n'ont pas de visées certificatives. Nous suivons Pekarek (2000 : 7) pour qui « les lacunes » devraient entre autres laisser place dans le cadre de ce projet à des « capacités de résolution collective ». Il ne s'agit pas d'évaluer des compétences en production écrite mais la capacité des stagiaires à entrer dans l'écrit et cela dans le genre propre au document iconique (en tant qu'objet de littératie).

10.2.1 L'évaluation des affiches entres pairs

La fiche d'évaluation (annexe 24) est composée de deux parties : la première partie est relative aux composantes pragmatique et compositionnelle et la deuxième consiste à évaluer la capacité de provoquer des émotions (la sémiotique). Ce document a été fourni dès la fin du deuxième atelier où les stagiaires ont eu l'occasion d'évaluer les affiches qui ont permis la compréhension active du genre iconique (en annexes 12,13,14,15,16). Cette fiche a donc trois objectifs : comprendre, se repérer et évaluer, elle présente à travers les différentes questions les régularités propres au genre de l'affiche de prévention.

La première partie de l'évaluation finale s'est réalisée oralement, ce qui fut l'occasion de revoir ensemble les critères abordés tout au long de ce projet. L'affiche 3 (en annexe 23) a été celle où le lien entre l'image et le message ainsi que la compréhension du message ont été le moins compris par les autres stagiaires.

Les stagiaires ont répondu individuellement par écrit à la deuxième partie portant sur les émotions. Les neuf stagiaires ont eu des émotions similaires par rapport aux différentes affiches. Ils avaient la possibilité d'exprimer plusieurs émotions pour chaque affiche. Le tableau ci-dessous résume les réponses des stagiaires.

Les émotions liées aux écrits sociaux		
Affiche 1 (Annexe 21)	Affiche 2 (Annexe 22)	Affiche 3 (Annexe 23)
Ça me rend triste (6 stagiaires)	Ça me fait rire (8 stagiaires)	Ça m'énerve (7 stagiaires)
Ça m'énerve (5 stagiaires)	Ça me fait sourire (8 stagiaires)	Ça me fait peur (3 stagiaires)
Ça me fait peur (2 stagiaires)	Ça m'énerve (1 stagiaire)	Ça me rend triste (4 stagiaires)
	Je ne sais pas (1 stagiaire)	

L'objectif des affiches de prévention qui consiste à faire partager des émotions sur des enjeux sociaux a été reproduit dans les productions des stagiaires puisqu'un seul stagiaire est indifférent à l'affiche

10.2.2 L'évaluation du projet par des stagiaires

Le questionnaire (en annexes 25 et 26) a été proposé aux stagiaires dans un face à face individuel alors que le reste du groupe travaillait en autonomie.

La première partie du questionnaire (annexe 25) consiste à relever leurs perceptions quant aux objectifs du projet ainsi qu'à définir ce qui leur a semblé difficile à réaliser. Il s'agit d'un QCM à multiples réponses.

1- Avez-vous aimé créer des affiches ?

Sur les neuf stagiaires interrogés, huit ont apprécié créer des affiches et un a répondu je ne sais pas.

2- Qu'avez-vous préféré ?

Les étiquettes pour reconstituer les affiches : 1 réponse

Choisir une image : 3 réponses

Écrire un texte (le pavé) : 4 réponses

Écrire un slogan : 4 réponses

Faire votre propre affiche : 1 réponse

3- Le rythme de travail ?

Le rythme de travail était adapté pour tous les stagiaires

4- Quels étaient les objectifs de ce projet ?

Travailler ensemble pour mieux se connaître : 1 réponse

Discuter pour choisir une image : 1 réponse

Discuter pour mieux écrire : 4 réponses

Parler pour progresser à l'oral : 5 réponses

Apprendre à écrire des mots en groupe : 1 réponse

Apprendre à écrire des phrases en groupe : 3 réponses

Mieux comprendre une affiche : 7 réponses

Mieux comprendre un enjeu social : 2 réponses

5- Qu'est-ce qui était le plus difficile ?

Écrire de nouveaux textes : 3 réponses

Écrire ensemble : 1 réponse

De ne pas utiliser mon dictionnaire : 6 réponses

De ne pas avoir de réponse pour l'écriture des mots et phrases de la part du formateur : 2 réponses

D’écrire un message avec des images, des logos, des slogans et des pavés : 5 réponses

Commentaires :

- Questions 1 et 3 : Seul un stagiaire n’a pas apprécié travailler sur le projet de production d’affiches de prévention et le rythme de travail était adapté pour tous les stagiaires (malgré l’hétérogénéité décrite précédemment).
- Question 2 : Bien que la résistance au niveau de l’écriture du slogan et du pavé fût importante pour beaucoup de stagiaires en début de projet (que nous avons tenté d’expliquer par le biais de l’insécurité linguistique), nous remarquons que cette activité en fin de projet correspond à celle préférée des stagiaires.
- Questions 4 : Aux vues des attitudes des stagiaires lors du quatrième atelier et de leurs réponses à ce questionnaire, la didactique autour de l’image mériterait d’être plus développée étant donné le potentiel de cet élément au niveau de l’entrée dans l’écrit. De plus, outre l’objectif de mieux comprendre une affiche, il me semble que les stagiaires se sont rendu compte de l’intérêt de l’oralité dans ce projet d’un écrit social et plus globalement dans l’apprentissage du français langue étrangère.
- Question 5 : Ce qui a été le plus difficile pour les stagiaires est de n’avoir pas été autorisé à utiliser leur dictionnaire (ou leur traducteur). L’accès à l’écrit par la réflexion me semblait un point essentiel pour le bon déroulement du projet.

La deuxième partie du questionnaire (annexe 26) consiste à évaluer les modalités utilisées pour accéder à l’écrit dans ce projet ainsi que les aptitudes développées par les stagiaires à l’issue du projet :

1-	Les images m’ont permis de mieux faire comprendre mon message.	6 réponses	2 réponses			1 réponse
2-	C’est plus facile d’écrire un texte avec des images.	4 réponses	2 réponses			3 réponses
3-	Écrire ensemble, c’est plus facile.	7 réponses	2 réponses	1 réponse		
4-	Discuter pour écrire me permet de progresser.	6 réponses	2 réponses	1 réponse		
5-	Créer des affiches me permet de mieux connaître les différents éléments des affiches.	8 réponses				1 réponse
6-	Maintenant, j’ai plus envie de regarder les images des affiches.	8 réponses				1 réponse

7- Maintenant, j'ai plus envie de lire les slogans des affiches.	7 réponses	2 réponses			
8- Maintenant, j'ai plus envie de lire les logos des affiches.	6 réponses	2 réponses		1 réponse	
9- Maintenant, j'ai plus envie de lire les pavés des affiches.	3 réponses	1 réponse	1 réponse		4 réponses

Commentaires :

Les images favorisent pour la majorité des stagiaires la compréhension d'un message et elles permettent d'aborder l'écriture d'un texte plus facilement pour six personnes interrogées. Les modalités de l'accès à l'écrit que représentent les images, le travail collectif et l'oralité sont clairement approuvées comme justifiées par les deux tiers des stagiaires.

La production d'écrits aide à leur compréhension pour huit stagiaires et favorise également l'approche pluridimensionnel propre à ce type de document iconique. Nous remarquons qu'à la suite de ce projet, les stagiaires disent être plus enclin à regarder les images, à lire des slogans et des logos ; cependant, pour un texte plus long tel que le pavé, quatre stagiaires sur neuf ne désirent pas le lire à l'issue de ce projet.

Conclusion

L'accès aux écrits sociaux par le biais de remplissage de formulaires, de compréhension de lettres administratives, etc. est une pratique très régulièrement utilisée dans le contexte de la formation linguistique à destination d'adultes parfois peu ou pas scolarisés d'un niveau infra A1. Il s'agit d'un français que l'on nomme « de survie » qui prend sens en contexte d'immersion. J'aborde les écrits sociaux à l'occasion de ce projet par une méthode d'apprentissage du français basée également sur les genres de discours mais en postulant que ces adultes peuvent accéder à l'écrit par le biais d'un genre plus contraignant (mais qui offre également plus de liberté) qui est le document iconique. L'objet du dispositif mis en place est la production d'une affiche de prévention portant sur l'égalité femmes/hommes qui représente un enjeu social dans notre société française.

Mon hypothèse de départ était que les apprenants/acteurs ont un potentiel inexploité d'accéder à une construction de sens des écrits sociaux par le biais d'un enrichissement mutuel de leurs différents parcours.

Les principaux résultats obtenus ont été encourageants. Les stagiaires ont réussi à fournir des informations, donner des conseils, partager des émotions propres au genre de discours qui est celui de l'affiche de prévention et cela par écrit. La production écrite libre (voire créative) qui peut sembler irréalisable pour ceux en grande difficulté a été finalement réalisée grâce à un travail collaboratif accès sur les interactions (malgré quelques résistances de départ). Seule l'approche de l'image comme vecteur d'interprétation et d'interaction pour accéder à la construction de sens n'a pas été pleinement exploitée lors de la production du document iconique, par faute d'une approche didactique de l'image adaptée. Le retour des stagiaires a été positif, ils mentionnent entres autres dans leur majorité que les interactions facilitent le processus de l'entrée dans l'écrit, que ce projet les incite à lire des textes courts sur les affiches présentes dans leur environnement et enfin qu'ils comprennent mieux cet écrit social.

Ce projet m'a permis de mieux cerner les besoins des stagiaires. Effectivement, j'ai été surprise par les émotions qu'ils désiraient partager et transmettre grâce à leur affiche, bien qu'ils soient pour certains en grande difficulté à l'écrit (et parfois à l'oral). L'approche par les genres de discours est un outil que j'aimerais également réinvestir dans l'objectif de travailler certaines compétences linguistiques que je trouve difficilement enseignables de manière traditionnelle (scolaire) avec ce public peu scolarisé. Je me suis restreinte aux

composantes pragmatique et compositionnelle de l'affiche dans ce projet, les autres composantes des genres de discours semblent également intéressantes à découvrir afin de favoriser l'accès à l'écrit.

Bibliographie

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges Crapel*, *31*, 159-172.

Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. Mangiante J.M. (Dir.). L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives, Artois presses université, p. 37-54, 2011.

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, (2), 9-44.

Adami, H. (2018). Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire ? Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2018, pp.85-92.

Bagna, C., Cosenza, L., & Salvati, L. New challenges for learning, teaching and assessment with low-educated and illiterate immigrants: the case of L2 Italian¹. *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research. Berlin/Boston: de Gruyter*, 411-417.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'Éducation*, (1), 103-116.

Beacco, J. C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (157-158), 189-200.

Benhassen, A. (2017). *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en contexte associatif : Regard socio-didactique sur des trajectoires migratoires* (Doctoral dissertation, Angers).

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique.

BRANDT, P. A. (2018). Qu'est-ce que la sémiotique ? Une introduction à l'usage des non-initiés courageux. *Actes Sémiotiques*, *121*.

Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *27*(1), 12-18.

Calinon, A. S. (2013). L' « intégration linguistique» en question. *Langage et société*, (2), 27-40.

Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 43-50.

Castello, E. (2016). *Le Net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelle et numérique: étude sur deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisé* (Doctoral dissertation, Grenoble Alpes).

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *21*(3), 8-20.

CHARMEUX, E. (2007). Pour une pédagogie efficace de la production d'écrits. https://www.charmeux.fr/ecritpeda.html

Claudel, C., & Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 27, p. 07005). EDP Sciences.

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *9*(9-2).

De Ferrari, M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France: Nommer autrement pour faire différemment. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, *44*, 20-28.

De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.

Demougin, F. (2018). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum Arena : Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, *3*, 103-116.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 179-198.

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *7*, 55-69.

Ivic, I. (1994). Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée.[éd.].

Jourdan, V., Le Quentrec-Creven, G., & Mainguené, A. (2016). Mesurer les compétences à l'écrit et à l'oral des nouveaux migrants. *Économie et Statistique*, *490*(1), 85-111.

Krafft, U., Dausendschön-Gay, U., Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1999). Système écrivant et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles. *Langages*, 51-67.

Lebreton, É. Les besoins langagiers des adultes migrants : une notion complexe à appréhender.

Lebreton, E. (2016). Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification.

Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes: rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, (2), 61-80.

McCarthey, S. J., & McMahon, S. (1995). Three Approaches to Peer Interactions During Writing. *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, 17.

Ortiz Cabezas, M. (2015). Sémiotique et publicité en classe de FLE: une nouvelle approche visant le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Semiótica y publicidad en la clase de FLE: nuevo enfoque para el nivel A2 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas).

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12).

Richer, J. J. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du FLE ? *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (64-65), 15-26.

Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique–enjeux sociaux et scientifiques. In *Forum Lecture* (No. 1).

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, *5*(2), 77-91.

Tabbal-Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie : les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *53*(1), 87-97.

Tuovinen, M. (2019). Objectifs de la formation linguistique des immigrants. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/301924/Tuovinen_Maija_Pro_gradu_2019.pdf

Veniard, M. (2018). La définition européenne de l'intégration des immigrants: définition consensuelle ou polémique? Comparaison entre discours institutionnel européen et discours médiatiques en France.

Vigner, G. (2012). Écrire en FLE: Quel enseignement pour quel apprentissage?. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (51), 13-33.

Vigotski, L., Pensée et langage, La dispute, 3ème édition, 1997

Sitographie

Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte Du niveau A1.1 au niveau A1. Un référentiel en cours d'expérimentation Mars 2010 Conçu par Mariela De Ferrari en collaboration avec Fatma-Zohra Mammar Marie-Claire Nassiri. Disponible en ligne : https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/du-niveau-a1.1-au-niveau-a1_1_.pdf (consulté le 03/02/2020)

Appel à projets 2019 Programme 104-action 12 Actions d'accompagnement des primo-arrivants en situation régulière - Cahier des charges. Direction départementale de la cohésion sociale de Paris Pôle politique de la ville, intégration, prévention. Disponible en ligne : https://www.prefectures-regions.gouv.fr/ile-de-france/content/download/55064/363517/file/Cahier%20des%20charges%202019.pdf (consulté le 05/05/2020)

Entretien avec Mariela de Ferrari réalisé le 5 juin 2019 par Sylvie Liziard, avec la collaboration de Marie-Christine Fougerouse. Synergies France n° 13 - 2019 p. 185-194. Disponible en ligne **:** http://gerflint.fr/Base/France13/entretien.pdf **(**consulté le 24/04/2020)

Institut national de la statistique et des études économiques. Population immigrée et étrangère par sexe et âge. Disponible en ligne : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381759#tableau-figure1 (consulté le 25/03/2020)

Ministère de l'intérieur. [2019]. Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France. Disponible en ligne : https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique (consulté le20/03/2020)

Office québécois de la langue française. Définition : Émigrer et immigrer. Disponible en ligne : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2544 (consulté le 14/03/2020)

Programme alpha b. Compte rendu de la formation « Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte » Animée par Mariela de Ferrari Les 12, 13 janvier et 9 février 2016. Disponible en ligne : https://www.programmealphab.org/sites/default/files/CR_lecture_ecriture_adultes_en_ligne.pdf (consulté le 15/03/2020)

Programme alpha b. Compte rendu de la formation Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte Les 4 et 5 décembre 2018 Formation animée par Mariela de Ferrari. Disponible en ligne : https://www.programmealphab.org/sites/default/files/CR_apprendre_lire_ecrire_participants_04122018.pdf (consulté en ligne le 02/03/2020) (consulté le 19/01/2020)

Site de l'association Frate formation conseil. Notre histoire et nos valeurs – FRATE Formation – Conseil. Disponible en ligne *:* http://frateformation.net/organisme/notre-histoire-et-nos-valeurs/ (consulté le 25/03/2020)

Site de l'association Frate formation conseil. CONFÉRENCE : COMMENT ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ADULTES MIGRANTS QUAND ON EST BÉNÉVOLE ? Disponible en ligne : http://frateformation.net/frate/5135/ (consulté le 13/02/2020)

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence des Langues

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration

CCI : Chambre de Commerce et de l'industrie

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques

CIR : Contrat d'intégration linguistique

DILF : Diplôme Initial de la Langue Française

FLE : Français Langue Etrangère

FLI : Français Langue d'Intégration

EO : Expression Orale

EP : Expression Ecrite

IE : Interaction Ecrite

IO : Interaction Orale

PE : Production Ecrite

PO : Production Ecrite

L1 : Langue première

L2 : Langue Seconde

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

OFPRA : Office Français de protection des Réfugiés Apatrides

TEF : Test d'Evaluation du Français

Table des annexes

Annexe 1 Titre : Compréhension de l'affiche 1 99
Annexe 2 Titre : Compréhension de l'affiche 2 100
Annexe 3 Titre : Le thème de l'image groupe 1 101
Annexe 4 Titre : Le thème de l'image groupe 2 102
Annexe 5 Titre : Le thème de l'image groupe 3 103
Annexe 6 Titre : Le texte et le slogan de l'image groupe 1 104
Annexe 7 Titre : Le texte et le slogan de l'image groupe 2 105
Annexe 8 Titre : Le texte et le slogan de l'image groupe 3 106
Annexe 9 Titre : Recomposition des affiches exemple groupe 1 107
Annexe 10 Titre : Recomposition des affiches exemple groupe 2 108
Annexe 11 Titre : Recomposition des affiches exemple 3 109
Annexe 12 Titre : Affiche initiale 1 110
Annexe 13 Titre : Affiche initiale 2 111
Annexe 14 Titre : Affiche initiale 3 112
Annexe 15 Titre : Affiche initiale 4 113
Annexe 16 Titre : Affiche initiale groupe 5 114
Annexe 17 Compréhension orale vidéo 115
Annexe 18 Titre : Compréhension écrite : femmes / hommes 116
Annexe 19 Titre : Les thèmes choisis en chiffres 117
Annexe 20 Titre : Les thèmes choisis en chiffres 118
Annexe 21 Titre : Affiche finale groupe 1 119
Annexe 22 Titre : Affiche finale groupe 2 120
Annexe 24 Titre : Grille d'évaluation des affiches 122
Annexe 25 Titre : Grille d'évaluation du projet (partie 1) 123
Annexe 26 Titre : Grille d'évaluation du projet (partie 2) 124

Annexe 1
Titre : Compréhension de l'affiche 1

1- Retrouvez :

- Le logo
- Le slogan
- Les images
- Le pavé
- Le site internet

Source de l'affiche : http://www.communication-agroalimentaire.com/article-jeter-moins-pour-gagner-plus-113205486.html

Annexe 2
Titre : Compréhension de l'affiche 2

2- Retrouvez :

- Le logo
- Le slogan
- Le pavé
- L'image
- Le numéro de téléphone

Source : http://inceste-viol-protegeons-les-enfants.psychologies.com/de-nouvelles-mesures-lutter-contre-violences-sexuelles-mineurs/

Annexe 3
Titre : Le thème de l'image groupe 1

Nom : Date :

Prénom :

LES ENJEUX SOCIAUX EN AFFICHE

1- Observez ces images ? Quels sont les thèmes ?

Image 1	Image 2	Image 3	Image 4	Image 5
la pollution	interdit téléphones	Problème pour la MAISON Lougeman	~~Problème maison~~	Problème Bagarre

Annexe 4
Titre : Le thème de l'image groupe 2

Nom :

Date :

Prénom :

LES ENJEUX SOCIAUX EN AFFICHE

1- Observez ces images ? Quels sont les thèmes ?

Image 1	Image 2	Image 3	Image 4	Image 5
~~passage des enfants~~ POLLUTION danger	INTERDIT de Téléphoner	les gents dans la rue SDF	C'est le maître qui fait ça.	violence pars les enfants.

Logement

Annexe 5
Titre : Le thème de l'image groupe 3

Nom :

Date :

Prénom :

LES ENJEUX SOCIAUX EN AFFICHE

1- **Observez ces images ? Quels sont les thèmes ?**

Image 1	Image 2	Image 3	Image 4	Image 5
La POLLUTION	interdit téléfone	grave problème la police maison logement	crotte ramasser	interdit bagarre

Annexe 6
Titre : Le texte et le slogan de l'image groupe 1

Nom : Date :

Prénom :

2- Écrivez un court texte

	Votre texte	Le texte de l'affiche
Image 1	~~intec~~ Attacion ~~le Sport Pour~~ Attencion	parents, d'éléves. vous pourez ogir
Image 2	il faux Pas Répondre un téléphones	Ne vous Laissez pas distraire.
Image 3	elle Sont Pas maison	ILS ont EU PASSÉ AIDONS-LES A RETROUVER UN AVENIR.
Image 4	il faux Prandre corot de chiens	CE N'EST PAS LE CHIEN QUI EST SALE, C'EST. LE MAITRE
Image 5	inetdit de Bagarre	Le harcélement scolaire venez en parler

Annexe 7
Titre : Le texte et le slogan de l'image groupe 2

Nom : Date :

Prénom :

2- Écrivez un court texte

	Votre texte	Le texte de l'affiche
Image 1	attention pour pollution	PARENTS d'ÉLÉVES vous pouvez agir
Image 2	Le téléph ne peut pas être utilisé en conduisant	Ne vous laissez pas distraire.
Image 3	~~SDF~~ ~~En hiver, il faut porter monteau sortir dehors.~~ Il faut aide les SDF.	Ils ont en un passé. Aidons-les à retrouver un avenir.
Image 4	Quand sortir le chien, il faut bien netoyyer.	Ce n'est pas le chien qui sale. C'est le maître.
Image 5	Il faut pas être agressif.	Le harcélement scolaire, venez en parler.

Annexe 8
Titre : Le texte et le slogan de l'image groupe 3

Nom : Date :

Prénom :

2- Écrivez un court texte

	Votre texte	Le texte de l'affiche
Image 1	Traffic = Xa interdit marcher Aa area trffic.	~~parent~~ parents d'éléves pouvez agir.
Image 2	Danger = cest interdit. cest interdit et dangreaux.	ne vous laissez pas distraire.
Image 3	~~Ramasser et interdit~~ cest interdit et dangreaux.	Ils ont eu un passé Aidons les à retrouver un avenir.
Image 4	Ramasse la crete de la chain.	Ce n'est pas le chien qui est sale. C'est le maître.
Image 5	Combat interdit.	le harcélement scolaire venez-en parler.

Annexe 9
Titre : Recomposition des affiches exemple groupe 1

Ne vous laissez pas distraire.

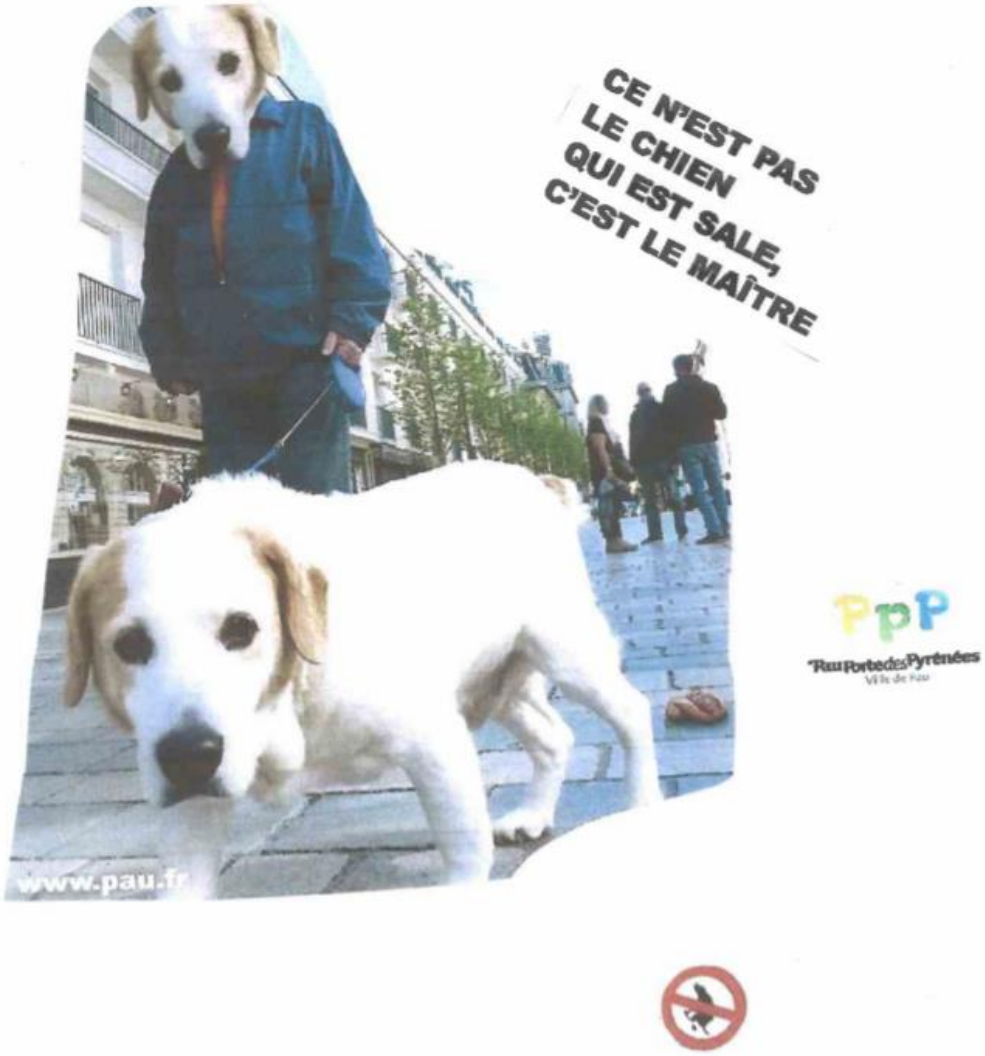
police

bpa

Association Nationale pour la Prévention et l'Amélioration de la Qualité de l'Air

Annexe 10
Titre : Recomposition des affiches exemple groupe 2

Annexe 11
Titre : Recomposition des affiches exemple 3



Annexe 12
Titre : Affiche initiale 1

Source : https://www.fcpe.asso.fr/campagne/pollution-de-lair-parents-vous-pouvez-agir

Annexe 13
Titre : Affiche initiale 2

*

Source : https://www.policevalais.ch/communiques-pour-les-medias/valais-usage-du-telephone-au-volant-intensification-des-controles/

Annexe 14
Titre : Affiche initiale 3

Source : https://twitter.com/HDFADDICTIONS/status/1120742542746759168/photo/1

Annexe 15
Titre : Affiche initiale 4

Source : https://www.francebleu.fr/infos/societe/pau-la-mairie-part-la-chasse-aux-crottes-de-chien-1433521048

Annexe 16
Titre : Affiche initiale groupe 5

Source : https://www.parent62.org/mardi-12-novembre-2019-venez-echanger-autour-du-harcelement-scolaire-a-larea-daire-sur-la-lys/

Annexe 17
Compréhension orale vidéo

Vidéo : **https://www.youtube.com/watch?v=jlJ6Yr3dz9c&list=PLh2d9DDKSIUcJcQlqwMJH_yn-alhhwcts&index=20&t=0s**

Nom : Date :

Prénom :

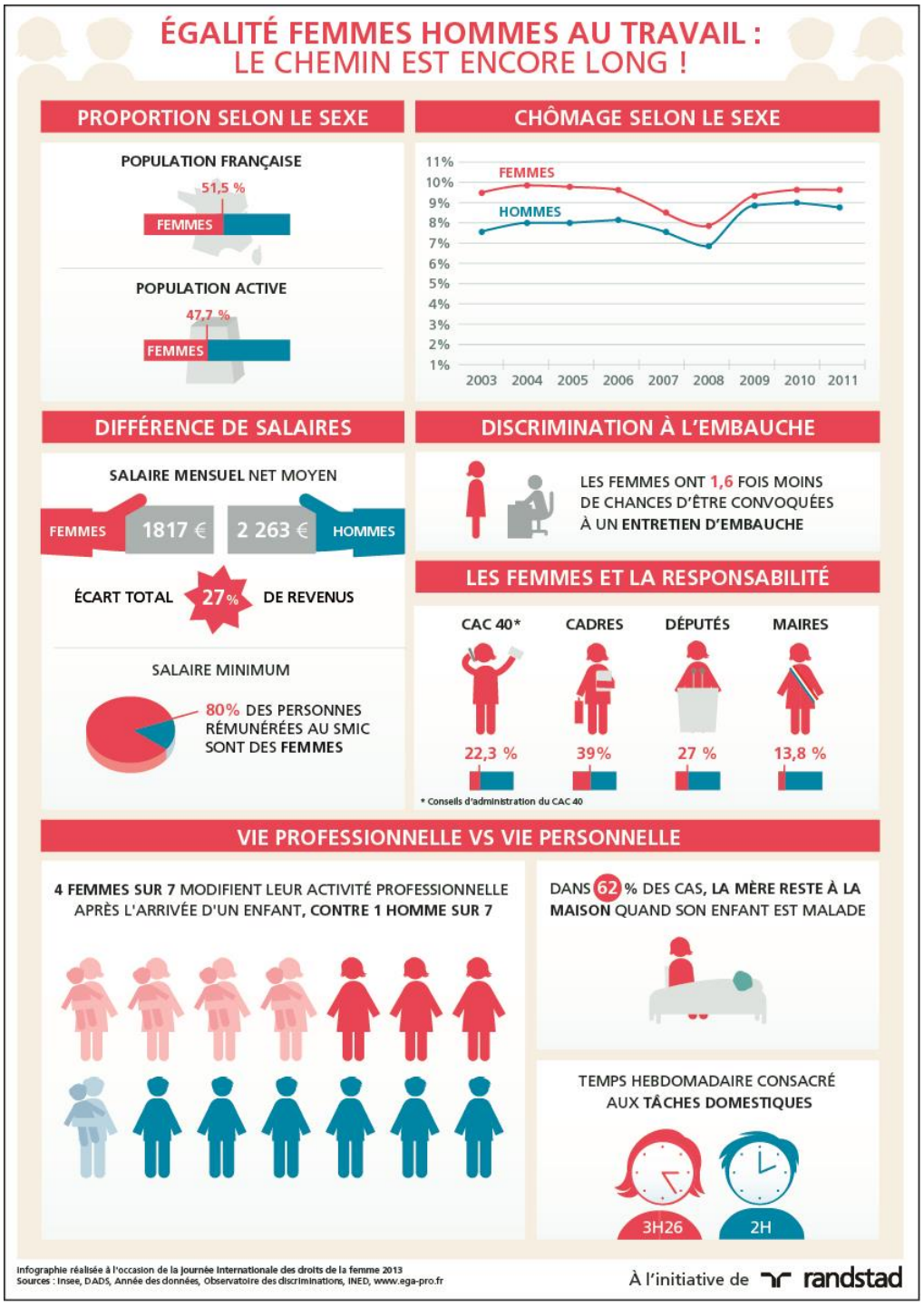
Répondez vrai ou questions :

	Anna	Jean
Quelle est la couleur ?		
Quels cadeaux ?		
Quels loisirs ?		
Qui fera les tâches ménagères ?		
Qu'est ce qui est important pour leur avenir ?		
Qui aura un meilleur salaire ?		

Vocabulaire

Les tâches ménagères	Une princesse	Une poupée	La danse

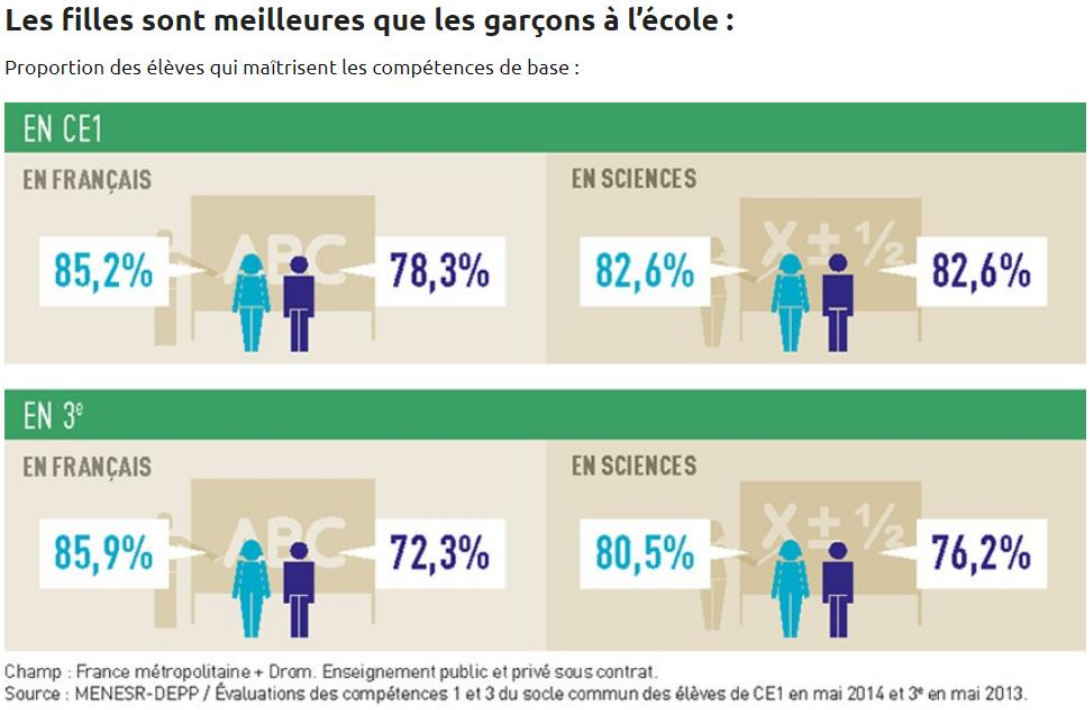
Annexe 18
Titre : Compréhension écrite : femmes / hommes



Source : https://www.grouperandstad.fr/egalite-femmes-hommes-au-travail/

Annexe 19
Titre : Les thèmes choisis en chiffres

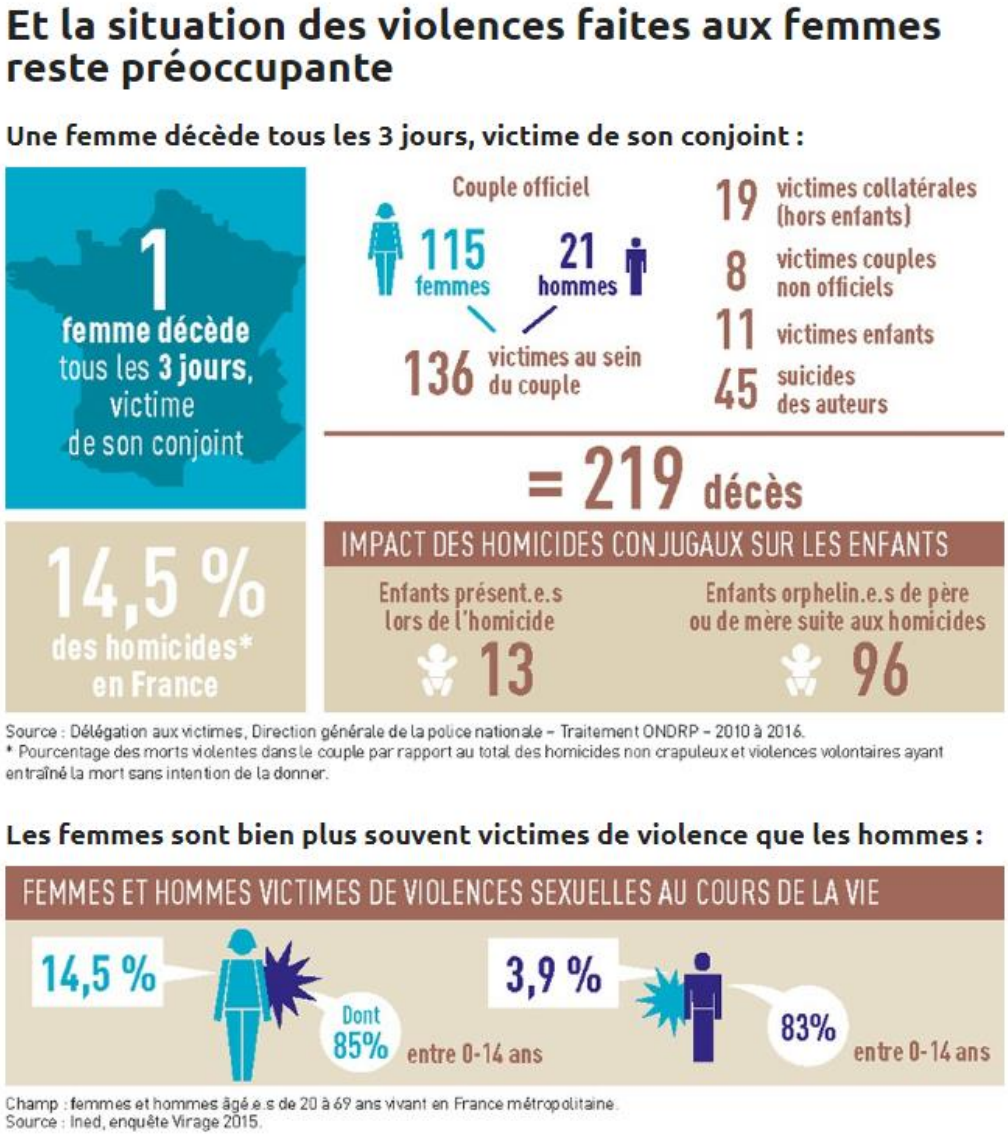
Thème des inégalités scolaires filles/garçons



Source : **https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/les-chiffres-2017-des-inegalites-femmes-hommes/**

Annexe 20
Titre : Les thèmes choisis en chiffres

Le thème de la violence conjugale

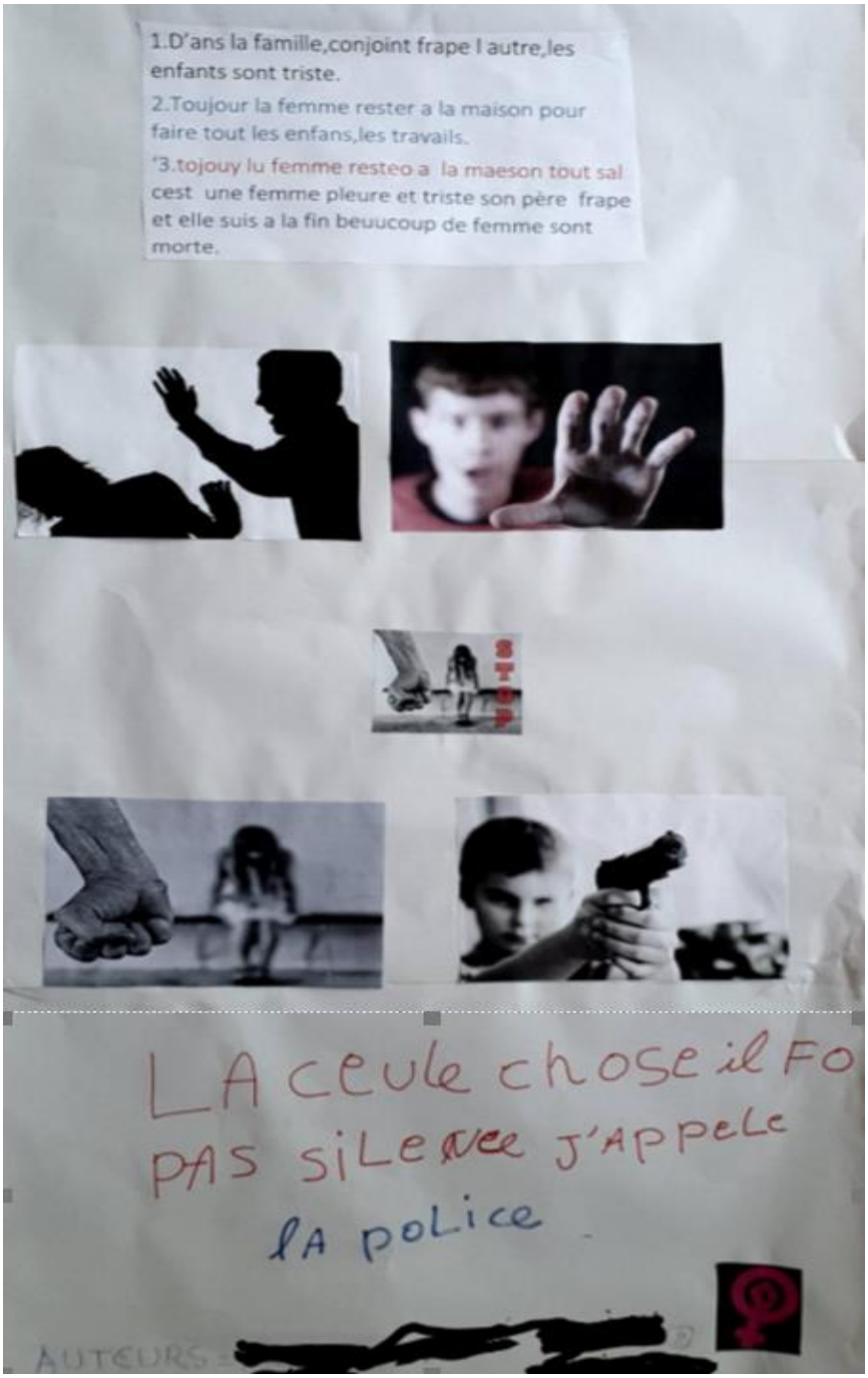


Source : https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/les-chiffres-2017-des-inegalites-femmes-hommes/

Annexe 21
Titre : Affiche finale groupe 1

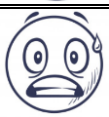
Annexe 22
Titre : Affiche finale groupe 2

Annexe 23
Titre : Affiche finale groupe 3



Annexe 24
Titre : Grille d'évaluation des affiches

COMPOSITION DE L'AFFICHE				
Je peux voir l'affiche de loin …				
L'affiche attire l'attention …				
La place de l'image et du texte est bien …				
L'image me fait comprendre le message …				
Le texte me fait comprendre le message …				
Le slogan est lisible …				
Le texte n'est pas trop long …				
Le logo est présent				
L'affiche attire l'attention …				
La présentation est claire …				
Les auteurs ont répondu à mes questions …				

	CE QUE JE RESSENS	Affiche 1	Affiche 2	Affiche 3	Affiche 4	Affiche 5
	Ça me fait rire …					
	Ça m'énerve …					
	Ça me fait peur …					
	Ça me fait sourire …					
	Ça me rend triste …					
	Je ne sais pas …					

Annexe 25
Titre : Grille d'évaluation du projet (partie 1)

QUESTIONNAIRE

1. Avez-vous aimé créer des affiches ?
   - ◻ oui
   - ◻ Non
   - ◻ Je ne sais pas

2. Qu'avez-vous préféré ?
   - ◻ les étiquettes pour faire une affiche
   - ◻ Choisir une image
   - ◻ Écrire un texte
   - ◻ Écrire un slogan
   - ◻ Faire votre propre affiche

3. Le rythme de travail était-il :
   - ◻ trop lent
   - ◻ trop rapide
   - ◻ ça va

4. Quels étaient les objectifs de ce projet ?
   - ◻ travailler ensemble pour mieux se connaître
   - ◻ Discuter pour choisir une image
   - ◻ Discuter pour mieux écrire
   - ◻ Parler pour progresser à l'oral
   - ◻ Apprendre à écrire des mots en groupe
   - ◻ Apprendre à écrire des phrases en groupe
   - ◻ Mieux comprendre une affiche (en français)
   - ◻ Mieux comprendre un enjeu social

5. Qu'est ce qui était le plus difficile ?
   - ◻ d'écrire de nouveaux textes (autre que les prises de rendez-vous, ou des demandes administratives)
   - ◻ d'écrire ensemble
   - ◻ de ne pas utiliser mon dictionnaire
   - ◻ de ne pas avoir de réponse pour l'écriture des mots et phrases de la part du formateur
   - ◻ d'écrire un message avec des images, des logos, des slogans et des pavés.

Annexe 26
Titre : Grille d'évaluation du projet (partie 2)

Nom : Date :

Prénom :

6. Complétez ce tableau

Les images m'ont permis de mieux faire comprendre mon message.					
C'est plus facile d'écrire un texte avec des images.					
Écrire ensemble, c'est plus facile.					
Créer des affiches me permet de mieux connaître les différents éléments des affiches.					
Maintenant, j'ai plus envie de regarder les images des affiches.					
Maintenant, j'ai plus envie de lire les slogans des affiches.					
Maintenant, j'ai plus envie de lire les logos des affiches.					
Maintenant, j'ai plus envie de lire les pavés des affiches.					

Table des matières

Remerciements 3

Sommaire 5

Introduction 7

PARTIE 1 - LE CONTEXTE 9

CHAPITRE 1. LE CADRE DE LA FORMATION LINGUISTIQUE 10

1.1 Vers la création d'un contrat d'Intégration Républicaine 10

1.2 La formation linguistique du CIR 11

1.2.1 Les tests de l'OFII 11

1.2.2 Des tests de l'OFII au Test d'Évaluation de Français (TEF) 12

1.2.3 De la charpente aux référentiels 13

1.3 Le bilan de l'évolution de la formation 14

CHAPITRE 2. LE CENTRE DE FORMATION 16

2.1 L'association Frate formation conseil 16

2.2 L'orientation pédagogique 16

2.3 L'équipe des formateurs 18

2.4 Une adaptation en continue 19

CHAPITRE 3. LES ADULTES MIGRANTS : UN PUBLIC HETEROGENE 20

3.1 Des parcours de vie 20

3.2 Des parcours d'apprentissage 21

3.2.1 Les données 21

3.2.2 Le niveau des stagiaires et l'entrée dans l'écrit 23

3.2.3 Les composantes orales et écrites 24

CHAPITRE 4. LE CHOIX DU PROJET 25

4.1 L'orientation du projet 25

4.2 La problématique 25

4.3 Méthodologie 27

PARTIE 2 - LE CADRE THEORIQUE 29

CHAPITRE 5. DES STAGIAIRES, DES BESOINS ET DES OBJECTIFS DE FORMATION 31

5.1 Les caractéristiques du public 31

5.1.1 Différentes identités 31

5.1.2 Des vécus et une maturité 32

5.2 Des besoins 33

5.2.1 Des besoins objectifs aux besoins subjectifs 33

5.2.2 Des besoins objectifs aux besoins de la formation linguistique 35

CHAPITRE 6. L'ACCES A L'ECRIT CONTEXTUALISE 37

6.1 D'une vision autonome de l'écrit à la littératie 37

6.1.1 D'un apprentissage scolaire à la littératie 37

6.1.2 Des écrits sociaux à la production écrite 38

6.2 La dimension cognitive des interactions entre usages oraux et écrits 40

6.2.1 La place de l'écrit 40

6.2.2 Des interactions entre l'écrit et l'oral 40

6.2.3 Des interactions à visée intégrative 41

6.3 La co-construction des compétences au niveau de la production d'écrits 43

6.3.1 Les modalités du travail en groupe 43

6.3.2 Le travail collaboratif pour travailler l'écrit 43

CHAPITRE 7. L'ACCES A L'ECRIT PAR LES GENRES DE DISCOURS 46

7.1 Le genre de discours comme objet didactique 46

7.1.1 Le genre de discours en tant qu' « outil » : définition 46

7.1.2 Les différentes composantes des genres 46

7.2 L'affiche, un document iconique multidimensionnel ... 47
7.2.1 L'intérêt de l'image dans la production d'un message ... 48
7.2.2 L'affiche : un objet discursif ... 49
PARTIE 3 - LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF ... 52
CHAPITRE 8. LA CONCEPTION DU PROJET ... 54
8.1 Présentation du dispositif ... 54
8.1.1 La méthode retenue ... 54
8.1.2 Le constat de départ ... 55
8.1.3 Le thème de l'affiche et le contenu de la formation linguistique ... 56
8.2 Les préconisations du cahier des charges et le public ... 57
8.2.1 Les préconisations liées au marché F19 ... 57
8.2.2 La présentation du public et la formation de groupes de stagiaires ... 58
8.2.3 La place des stagiaires et du formateur ... 59
8.3 Les objectifs de la formation ... 61
8.3.1 Le déroulé des ateliers ... 61
8.3.2 Les objectifs et compétences visés ... 66
CHAPITRE 9. LA PRODUCTION DE L'AFFICHE ... 67
9.1 Les activités de compréhension des écrits sociaux ... 67
Atelier 1 (durée : 3h00) : Comprendre une campagne de prévention ... 67
Atelier 2 (3 heures 30) : Trouver le message de l'affiche à partir de son image ... 68
Atelier 3 (3h30) : Aborder les connaissances pour créer son affiche ... 71
9.2 Les activités de production des écrits sociaux ... 73
Atelier 4 : Approche approfondie du sous-thème choisi et choix des images de l'affiche ... 73
Atelier 5 : Écriture du pavé (2h30) ... 74
Atelier 6 : Écrire un slogan (2h 30) ... 75
9.3 La difficile entrée dans l'écrit collaboratif ... 75
9.3.1 Quelques constats lors de la mise en mots ... 75
9.3.2 Les échanges lors du choix des images (méthode prise de note) ... 77
CHAPITRE 10. L'EVALUATION ... 78
10.1 Analyse des composantes pragmatique et compositionnelle ... 78
10.1.1 La composante pragmatique ... 78
10.1.2 La composante compositionnelle ... 80
10.2 Évaluation des affiches et du projet par les stagiaires ... 81
10.2.1 L'évaluation des affiches entres pairs ... 82
10.2.2 L'évaluation du projet par des stagiaires ... 82
Conclusion ... 87
Bibliographie ... 89
Sitographie ... 93
Sigles et abréviations utilisés ... 95
Table des annexes ... 97
Table des matières ... 125

MOTS-CLÉS : entrée dans l'écrit, iconotexte, littératie, genre de discours, collaboratif.

RÉSUMÉ

Le mémoire vise à envisager l'entrée dans l'écrit d'un public adulte et hétérogène par le biais de la production d'un document iconique. Dans le cadre de la formation linguistique dispensée par l'association Frate formation conseil, ce dispositif a comme objectif la création d'une affiche de prévention liée à l'égalité femmes/hommes.
La démarche choisie est celle de la recherche-action. La première partie consiste à présenter terrain de la formation, la deuxième un approfondissement des notions clés comme les besoins en contexte d'intégration linguistique, l'importance des écrits sociaux en tant qu'objet de littératie et d'interaction et la composante pragmatique et compositionnelle de l'affiche de prévention comme cadre d'une entrée dans l'écrit par les genres du discours. Les modalités d'accès à la production d'un écrit iconique se réalisera par le biais d'un travail collaboratif.

KEYWORDS: entry into writing, iconotext, literacy, type of speech, collaborative.

ABSTRACT

The thesis aims to consider the entry into writing process of an adult and heterogeneous audience through the production of an iconic document. As part of the language training provided by the Frate formation conseil association, the objective of this training program is to create a prevention poster about gender equality.
The scientific process chosen is action research. The first part promotes understanding of the training field, the second an understanding of key concepts such as needs in the context of linguistic integration, the importance of social writings as an object of literacy and interaction and the pragmatic and compositional component of the prevention poster as a framework for an entry into the written process through the genres of discourse. The modalities of access to the production of an iconic writing will be achieved through collaborative work.